



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Júri:

Presidente

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Catarina Henriques Lopes

2019



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária D. Filipa de Lencastre sob a supervisão do Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre e do Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2017/2018.

Catarina Henriques Lopes
2019

Agradecimentos

À vida, por me permitir vivê-la e decifrá-la, por me possibilitar sonhar e procurar o melhor de mim, por me colocar problemas e oferecer a cada dia novas oportunidades.

Aos meus pais que, direta ou indiretamente, de propósito ou na coincidência, na distância ou na presença, com seriedade ou carinho, discutindo ou ouvindo, aquando das conquistas ou das fraquezas, no estágio ou nos restantes patamares da vida, ajudando ou dificultando, com intenção ou sem intenção, mais têm vindo a contribuir para a minha formação pessoal, profissional e social. Continuarei a vincar, a triunfar e a batalhar, convosco do meu lado.

À Isabel Osório, pelo apoio, ajuda e presença diários, pelas críticas e abanões, por me possibilitares os monólogos constantes acerca do mesmo assunto, pelas opiniões, gestos e atitudes que nem sempre aceitei mas que me fizeram pensar, refletir e alterar, por fazeres questão de estar presente, por me permitires viver todos os sonhos ao mesmo tempo, por toda a inspiração, pelo carinho e afeto, por todo o amor!

A todos os outros membros da família, que longe o perto, no silêncio ou na palavra, aquecem o meu coração simplesmente por serem quem são e como são.

Ao orientador de faculdade, por cada palavra breve mas sábia, por cada presença ínfima mas essencial, por cada gesto e olhar de compreensão, pela atenção da mais minuciosa dificuldade ou fragilidade e, acima de tudo, pela partilha, diálogo e exemplo de vida.

Ao orientador de escola, por cada dia, cada oportunidade, cada palavra, cada sorriso, cada interrogação, cada resposta e opinião. Pela preocupação constante em colocar o material no melhor lugar, em contribuir para a montagem do mesmo, em intervir nos momentos menos positivos, em saudar pelas intervenções mais conseguidas. Pela disponibilidade, abertura, presença, ideais e preocupação diárias.

À Aida, colega de estágio, por nos aceitarmos e incluirmos a cada dia, por partilhar cada dúvida e ouvir cada sugestão, por valorizar os meus problemas, fragilidades e dificuldades como se fossem os dela, por demonstrar e permitir o verdadeiro sentido do “trabalho em equipa” e, porque possibilitou que vivêssemos um sonho em conjunto, que remássemos para o mesmo lado, que procurássemos o mesmo objetivo e, acima de tudo, que ambas tivéssemos sucesso.

Aos meus alunos, à turma do 11ºE, por terem sido os melhores alunos que podia ter. Graças a vós, experienciei as melhores e mais difíceis emoções, apliquei, adaptei e refleti acerca da minha personalidade, identidade e valores que defendo. Caí, levantei-me,

sofri, trabalhei, investiguei, procurei, desenhei, tracei, mas acima de tudo, guardo uma panóplia de momentos, sentimentos e experiências que apenas a vós dizem respeito e que jamais esquecerei.

Aos meus colegas e amigos, pela hipótese de conversa e partilha, pelo interesse e preocupação, pela diversão e sobretudo...por aparecerem, existirem e persistirem.

Ao futebol, por me consentir usá-lo como distração das minhas aflições, por me ajudar a fintar cada adversidade, a derrubar cada obstáculo, a ultrapassar cada insegurança, a driblar cada dúvida, a rematar em direção a cada sonho, a defender cada princípio e a atacar cada objetivo.

Aos meus jogadores, por valorizarem o meu desgaste e falta de paciência, por me darem motivos para amar o treino, o ensino do futebol, ser treinadora. Por cada grito, cada sorriso, cada abraço, cada dedicatória, cada gargalhada, cada discussão, cada dúvida e predisposição para aprender. São e continuarão a ser sempre os “meus meninos”.

A **todos aqueles** que, de alguma forma, direta ou sem saber, suscitaram, contribuíram ou me permitiram chegar até aqui!

“Cada pessoa que passa na nossa vida, passa sozinha, porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa na nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charles Chaplin

Resumo

No âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, iniciei a minha atividade docente no Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, em Lisboa.

Foi o início de uma ligação a uma comunidade educativa, a qual desejo manter ao longo da minha vida futura e que me marcou de forma profunda pela oportunidade única de estar inserida em quatro áreas de formação, funcionando como impulsionadora de mudanças em todas elas: lecionação de uma turma do ensino secundário, com vista à aprendizagem, desenvolvimento e consolidação das demais competências; tentativa de conhecimento e alteração dos hábitos através da investigação do Grupo de Educação Física e a sua relação com as novas tecnologias; coadjuvação na dinamização, planeamento, condução, gestão, organização e avaliação de um grupo-equipa do Desporto Escolar; e, ainda, na coadjuvação nas tarefas direcionadas com a direção de turma permitindo uma relação com as estruturas e demais órgãos escolares.

Desta forma, sabendo que o nosso corpo precisa de estabelecer ligações e correlações, ao categorizar o meu relatório de estágio em quatro capítulos pretendo, acima de tudo, equacioná-lo de forma complexa, percebendo a relação entre os capítulos como um meio de levá-los a efeito de forma conexa com os vários momentos do EP – as expectativas, a prática no Aqui e Agora, as reflexões e a nostalgia/compêndio de toda a viagem. Assim, estará organizado da seguinte forma: Capítulo 1, onde irei apresentar a Escola, todos os elementos intervenientes no contexto escolar, a minha contribuição na (re) construção da realidade e as minhas expectativas iniciais; Capítulo 2, no qual procurarei descrever todo o processo enquanto professora, treinadora e coadjuvante – planeamento, condução, gestão e organização; Capítulo 3, como forma de englobar todo o processo de reflexão das atividades realizadas; e, por último, o Capítulo 4 para expressar a viagem que enquanto professora percorri no antes, no durante e perspetivar a que irei percorrer depois do EP.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Ensino-Aprendizagem, Identidade Profissional, Eficácia Pedagógica.

Abstract

Within the scope of the Pedagogical Placement, belonging to the second year of the second cycle of studies and leading to the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Schools of the Faculty of Human Motricity, I started my work as a teacher in the D. Filipa de Lencastre group of schools, in Lisbon.

It was the beginning of a connection with an educational community that I wish and intend to keep through out my life. It touched me deeply to have the unique opportunity to be embedded in four areas of training: working as a driving force of change in all of the above mentioned; teaching a high-school class with the intent to learn, develop and sustain further capacities; reaching for higher knowledge and change of habits by doing research with the Physical Education Group and its relationship with the new technologies; assisting in the promotion, planning, conduction, management, organization and evaluation of a team-group of school sport; and, at last, being involved and assisting in tasks related to the class management, and the relationship between its structures and further school departments.

Hereby, knowing that our body needs to establish connections and correlations, I decided to classify my placement report in four chapters, aiming to approach its complexity, by using the relationship between the chapters as the means to intertwine it with the several moments of the pedagogical placement and therefore granting a deeper understanding of the above and of the expectations, the practice of the here and now, the reflections and the nostalgia/compendium of the whole journey. Thus, the present report will be structured as it follows: Chapter 1, where I will introduce the school, all the intervenient elements within the school context, my contribution to the (re)construction of the reality and my initial expectations; Chapter 2, where I will describe all the process as a teacher, coach and assistant- -planning, conduction, management and organization; Chapter 3, as a way to encompass all the process of reflection of the carried out activities , and, at last, the Chapter 4 to express my evolving journey as a teacher before, during this placement and my future perspectives.

Keywords: Teaching Practice, Physical Education, Teaching-learning Process, Professional Identity, Teaching Effectiveness.

Lista de Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AEDFL – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre

AI – Avaliação Inicial

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESDFL – Escola Secundária Dona Filipa de Lencastre

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PIF – Plano Individual de Formação

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

POE – Professor Orientador de Escola

POF – Professor Orientador de Faculdade

UL – Universidade de Lisboa

ZSAP – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo	V
Abstract	VI
Lista de Abreviaturas	VII
Introdução.....	1
Capítulo 1: o Todo é maior do que a soma das suas Partes	2
1.1. A Escola... ..	2
1.1.1. Grupo de educação física	6
1.1.2. A Turma do 11ºE	7
1.1.3. Grupo-equipa do desporto escolar	10
1.2. ... e a (re)construção da Realidade	14
1.3. A face visível e invisível do iceberg – das ideias à realização	27
Capítulo 2: a Professora na Escola – um fato feito à medida	32
2.1. Sistematização e hierarquização da intenção prévia	32
2.1.1 As várias etapas do planeamento	35
2.1.2. O planeamento no DE.....	38
2.1.3. As funções enquanto coadjuvante da DT.....	41
2.2. A intenção em ato – o Aqui e Agora.	43
Capítulo 3: As consequências de um processo inacabado.....	51
3.1. ... No que ao PLANEAMENTO diz respeito.	51
3.2. ... Relativamente às APRENDIZAGENS.	53
3.3. ... Aquando da necessidade de AVALIAR.....	55
3.3.1. Avaliação Formativa	56
3.3.1. Avaliação Sumativa	58
3.4. ... No DESPORTO ESCOLAR.	59
3.5. ... Na DIREÇÃO DE TURMA.	62
3.6. ... Como PROFESSORA A TEMPO INTEIRO.	67
3.7. ... No 1º CICLO.....	69
Capítulo 4: O Antes, o Durante e o Depois – Uma espécie de conclusão introdutória	72
Referências	77
Anexos	81

Índice de Anexos

Anexo 1 – Estudo de Turma

Anexo 2 – Plano Anual de Turma

Anexo 3 – Calendarização do Planeamento Anual

Anexo 4 – Planeamento da 3ª Etapa

Anexo 5 – 6ª Unidade de Ensino

Anexo 6 – Plano de Aula

Anexo 7 – Autoscopia

Anexo 8 – Instrumento utilizado no trabalho: novas tecnologias e educação física

Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico (EP), pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), da Universidade de Lisboa (UL), tendo a ambição de expor de forma pessoal, descritiva, crítica e reflexiva a história de um percurso enquanto estagiária na primeira ligação direta ao mundo da docência. O contexto da minha prática de ensino supervisionada decorreu no Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre (AEDFL), nomeadamente na Escola 2,3 D. Filipa de Lencastre, situada no concelho de Lisboa, sendo supervisionada por dois professores, o Professor Orientador da Faculdade (POF), e o Professor Orientador de Escola (POE).

Este relatório poderia estender-se numa vasta e infinita rede de enumeração de episódios relevantes, contudo “reduzir-se-á” a um resumo sustentado na experiência e reflexão proporcionadas pelas diversas atividades realizadas e vivenciadas ao longo do EP. A ligação com toda uma realidade deu uma lógica singular ao processo – que se fez fazendo – mas onde irei procurar evidenciar acima de tudo os pilares e valores que me definem e deram vida ao mesmo. Espero que possibilite uma viagem quase ‘in loco’ a quem o ler e que seja uma transcrição real e profunda de algo que ‘apenas’ se iniciou agora. Sabendo que é premente a quem lê um entendimento claro da minha vivência no EP, tentarei demarcar-me de um pensamento cartesiano onde os problemas deveriam ser desmembrados nas suas partes constituintes e dispostos numa ordem lógica, o mesmo será dizer, “quebrar fenómenos complexos em pedaços, a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das suas partes” (Capra, 1995).

Sabendo que o nosso corpo precisa de estabelecer ligações e correlações, ao categorizar o meu relatório de estágio em quatro capítulos pretendo equacioná-lo de forma complexa, percebendo a relação entre os capítulos como um meio de levá-los a efeito de forma conexa com os vários momentos do EP. Assim, organizar-se-á no Capítulo 1, onde irei apresentar a Escola, todos os elementos intervenientes no contexto escolar, a minha contribuição na (re)construção da realidade e as minhas expectativas iniciais; Capítulo 2, no qual procurarei descrever todo o processo enquanto professora, treinadora e coadjuvante – planeamento, condução, gestão e organização; Capítulo 3, como forma de englobar todo o processo de reflexão das atividades realizadas; e, por último, o Capítulo 4 para expressar a viagem que enquanto professora percorri no antes, no durante e perspetivar a que irei percorrer depois do EP.

Capítulo 1: o Todo é maior do que a soma das suas Partes

“Sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causadoras, estando tudo unido por uma ligação natural e insensível, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e impossível conhecer o todo sem conhecer cada uma das partes”.

(Pascal, 2015)

1.1. A Escola...

“Levaremos em toda a nossa história, um pedaço do vosso ser dentro do nosso próprio ser”

Cury (2003, p. 169)

A entidade de estágio escolhida e oferecida foi a Escola 2,3 Dona Filipa de Lencastre, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre (AEDFL), o qual é constituído pelo Jardim de Infância António José de Almeida, pela Escola Básica S. João de Deus e pela Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos D. Filipa de Lencastre (a funcionar em dois edifícios). Tem sede na Avenida Magalhães Lima, freguesia de S. João de Deus, concelho de Lisboa e encontra-se enraizado num meio urbano com diversidade de ofertas educativas, a nível de ensino público e privado, com significativa pressão residencial e de forte concentração de atividades terciárias. A sua população escolar provém, da cidade de Lisboa e dos concelhos de Almada, Amadora, Odivelas, Loures e Vila Franca de Xira.

O AEDFL, segundo o projeto educativo, tem como principal missão, *“prestar à comunidade um ensino de qualidade, rigor e responsabilidade, numa escola de excelência aberta e inclusiva, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, equilibrada e implicada”* (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2017). Neste sentido, o agrupamento pretende que o projeto educativo seja orientado por quatro vetores fundamentais da aprendizagem: a) aprender, entender e conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão); b) aprender a fazer (agir sobre o meio envolvente); c) aprender a viver juntos (participar e cooperar); d) aprender a ser (valorizar a autoavaliação e o crescimento como pessoa).

Todos os envolvidos no AEDFL, devem encarar a sua função e desenvolvê-la de acordo com os seguintes princípios motores: *“A **transparência** na tomada de decisões, a **participação** ativa e*

*responsável de todos os elementos da comunidade educativa na vida da escola, através da promoção de uma liderança com responsabilidades partilhadas, a **equidade** de todos os intervenientes nos diferentes processos de organização e ação do serviço a prestar, não sustentando ambiguidades quanto ao papel específico de cada um, a **exigência** na intervenção pedagógica e na qualidade da prestação do serviço educativo, valorização do trabalho, o **equilíbrio** entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico e a **sustentabilidade** da gestão inteligente dos recursos humanos, materiais e pedagógicos”* (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2017).

Centrando a nossa atenção nestes valores e princípios da escola e analisando de forma minuciosa o projeto educativo, são algumas as incongruências entre os seus propósitos e a realidade escolar. Por exemplo, num dos vetores fundamentais da aprendizagem destacados, o agrupamento enuncia a importância de “*aprender a viver juntos (participar e cooperar)*”, o qual se aproxima de um dos princípios motores: “*a **participação** ativa e responsável de todos os elementos da comunidade educativa na vida da escola, através da promoção de uma liderança com responsabilidades partilhadas*”, porém, na análise SWOT, o agrupamento afirma como uma fragilidade o insuficiente grau de reconhecimento da importância do trabalho colaborativo e ainda dificuldades em divulgar e informar das atividades realizadas junto da comunidade. Neste sentido, durante a minha passagem pelo contexto e tendo em conta as fragilidades e ameaças destacadas na análise SWOT, realizada e demonstrada pelo agrupamento no projeto educativo, foi possível evidenciar que alguns vetores fundamentais da aprendizagem e os princípios motores são formulados de forma genérica, não indo ao encontro das necessidades efetivas do contexto.

A comunidade educativa do AEDFL, no presente ano letivo 2017-2018, integrou 67 turmas, contabilizando cerca de 1848 alunos, 140 professores e 50 assistentes operacionais. Destes, e tendo em conta a minha caminhada, foram alguns os quais gostaria de destacar pela forma direta ou indireta, participação ativa ou inativa que tiveram no meu percurso do EP. Os assistentes operacionais, sobretudo aqueles que estavam destacados para o departamento de EF, foram as primeiras pessoas e das mais importantes a interferir na minha atividade diária, pois tiveram a responsabilidade de, juntamente com a minha requisição antecipada, fornecer todo o material necessário para a aula, bem como as condições do mesmo e, acompanhar os alunos aquando de problemas físicos e/ou outros ocorridos durante da aula. Serviram de suporte a cada dia, permitiam ou impediam que as aulas iniciassem às horas estipuladas e, acima de

tudo, acolhiam-nos a cada dia de forma afetuosa e bem-disposta, independentemente da hora a que nos apresentávamos. Olhando por outro prisma e, considerando o contexto e todos os assistentes operacionais da escola, considero que existiam em número insuficiente e sobrecarregados das tarefas existentes, visto que a escola apresenta grandes e numerosas infraestruturas, impedindo muitas das vezes que estivessem disponíveis nos momentos específicos e necessários, além disso, não lhes era possível garantir a segurança e controlo de todos os alunos e de todos os espaços destinados sobretudo aos intervalos e/ou aquando de assuntos pontuais ocorridos durante as aulas. Estes aspetos referidos são também evidenciados no projeto educativo da escola, como fragilidades e ameaças dentro do AEDFL e, que mais uma vez, não estão em concordância com os vetores e princípios do mesmo. Dentro do grupo de professores que trabalham na ESDFL seria pertinente destacar a diretora de turma (DT) do 11ºE, professora de Inglês, a qual substituiu a anteriormente definida por motivos de baixa. A DT foi alguém fundamental no meu percurso enquanto estagiária, nomeadamente nos assuntos relacionados com a direção de turma, pois possuía os principais conhecimentos relativos à turma (conselho de turma, funcionamento da turma nas diversas disciplinas, encarregados de educação (EE) e alunos) e funcionou como agente de ligação entre professores, alunos e EE. Devido à sua personalidade – alguém extremamente jovem, acessível e aberta, apoiando a cada instante a minha coadjuvação e fornecendo as informações necessárias ao cumprimento das tarefas de direção de turma (administrativas, pedagógicas, de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, etc.) – tornou-se bastante enriquecedora e facilitada a minha participação nesta área. Todo o processo foi partilhado, organizado e previamente estipulado por nós tendo em consideração as várias tarefas. Durante o ano letivo mantivemos um contacto diário, reunimo-nos todas as semanas e por vezes, mais do que uma vez e criamos uma ligação extremamente saudável e recíproca. Um dos momentos mais importantes que guardo desta vivência foi, sem dúvida, a primeira reunião com os EE, na qual tive abertura por parte da Andreia para me apresentar e relacionar com os mesmos, o que me permitiu e também a ela, recolher um conjunto de informações relevantes quanto à função de DT, mas também quanto às personalidades dos vários pais, ligando e confrontando com a personalidade dos seus educandos. Já no que respeita à integração no Desporto Escolar (DE), destacaria também a professora responsável, a qual fazia parte do grupo de educação física (GEF) mas que privei de forma mais ativa e próxima, pois coadjuvei-a nos processos de treino e competitivo do grupo-equipa da modalidade de Basquetebol, escalão Infantil B de ambos os sexos, masculino e feminino (treinavam aos mesmos dias e às mesmas horas mas competiam

de forma separada). Durante todo o ano letivo posso garantir que a nossa relação foi invejável. Mantivemos a cada instante uma relação aberta, uma partilha constante de conhecimentos e opiniões, complementámo-nos no que diz respeito às intervenções e decisões durante o processo de treino e competitivo e, acima de tudo, respeitamo-nos e valorizamo-nos mutuamente. Por último mas não menos importantes, os orientadores de estágio foram, claramente, os guias, as pessoas que orientaram e suportaram todo o percurso, através de constantes opiniões, partilhas, apresentação de estratégias e soluções, na tentativa de me fazer superar cada adversidade retirando das mesmas as melhores aprendizagens. O orientador de faculdade, o professor doutor Marcos Onofre (embora agente externo à ESDFL, mas fazendo parte ativa do acompanhamento aos estagiários deste agrupamento) e o orientador de escola, o professor João Casqueiro, assumiram-se como dois exemplos importantes e credíveis, uma vez iniciado o percurso enquanto docente, pois necessitava do maior apoio, segurança, intelecto e experiência junto de mim para me direccionar pelos melhores caminhos. A sua capacidade relacional, a facilidade com que opinavam e davam sugestões, a procura constante em estar presente nos melhores e piores momentos e sobretudo a oportunidade que me ofereceram para que pudesse errar e experienciar as situações menos positivas, como forma de incentivo para melhorar e aperfeiçoar aquilo que ainda se assumia como inexperiência e incapacidade de antever. E, a Aida, a minha colega de estágio, foi uma das peças fundamentais para o desenrolar deste processo. Ambas não saberemos se cumprimos claramente o que desejávamos e ambicionávamos, talvez poderíamos ter desenvolvido as diversas tarefas de forma diferente, talvez pudéssemos estar mais presentes ou mais ausentes, mais focadas ou mais descentralizadas porém, tenho a certeza que nos unimos em prol da Educação Física, da aprendizagem dos nossos alunos, da formação contínua, da formação dos professores, da oportunidade dos professores estagiários. Paira em mim uma sensação de bagagem cheia, de coração cheio, de mente ainda mais aberta e preparada para o trabalho em equipa, por todas as partilhas, todas as desavenças, todas as sintonias e todos os entraves, todos os sorrisos e todas as lágrimas e, sobretudo, pelo vínculo ainda mais enraizado, a amizade ainda mais sincera e a certeza de uma viagem indescritível, inqualificável e claramente marcante vivida por ambas ao longo da mesma, ainda que sempre sentida de forma própria e diferente. Sempre estivemos presentes, ainda que ausentes. Sempre tivemos alegres e abertas uma para a outra, mesmo que fartas de nos aturar ou de nos ouvir. Sorria sempre que me ligava ou sempre que tinha a necessidade de lhe ligar, mesmo quando tínhamos acabado de estar juntas há 5 minutos. Aqueles trabalhos de grupo ou conversas intermináveis, não resultando em nada, ou servindo para concluir tudo... No

fundo, sempre soube que estava ali para mim, da mesma forma que eu estava lá para ela. Sabia que se eu caísse, ela me levantaria. Se eu sorrisse, ela sorria comigo. Se eu chorasse, ela sofria comigo. Por isso, posso afirmar que não poderia escolher melhor colega de estágio. Apesar de todas as nossas diferenças, das nossas personalidades, das nossas metas e objetivos, tivemos sempre muito para ensinar a cada uma de nós. A nossa ligação permitiu-nos triunfar e assegurar a nossa progressão, desenvolvimento e competência enquanto docentes, treinadoras e seres humanos que somos.

1.1.1. Grupo de educação física

O GEF foi aquele com o qual tive mais relacionamento e proximidade enquanto estagiária e de certa forma, foram aqueles com os quais procurei criar maior abertura, partilha e um bom clima de trabalho. O GEF da Escola Secundária Dona Filipa de Lencastre (ESDFL) era composto por treze professores, dos quais seis já com um longo percurso na escola e os restantes colocados nesse mesmo ano letivo ou em anos anteriores, existindo já um grupo de professores com um conhecimento vasto das suas personalidades, valências e fragilidades – pelos anos a trabalhar juntos, favorecendo por vezes a resolução de problemas e noutras situações facilitando o acesso aos mesmos. Por outro lado, os professores mais recentes traziam consigo uma vasta vivência na docência da disciplina de EF fora deste contexto, partilhando novas experiências e outro tipo de acontecimentos, os quais também criaram desde logo uma ótima relação connosco, colocando-se ao dispor para colaborar no meu percurso enquanto estagiária. Outra mais-valia deste grupo, prendia-se com a existência de professores especializados em várias áreas nomeadamente na ginástica, râguebi, futebol, badminton, voleibol, desportos de combate e tiro com arco permitindo-me observar ou trocar opiniões relativas ao ensino-aprendizagem das variadas matérias tendo em conta a experiência e conhecimento que possuem no treino e ensino das mesmas, colmatando sobretudo algumas delas que menos pratiquei ou experienciei durante a formação inicial e que retinha mais dúvidas e inseguranças quanto à sua leção. Um aspeto positivo da dinâmica do GEF da ESDFL e sobretudo da coordenação do mesmo, prendeu-se com a existência de reuniões com alguma regularidade, aquando da necessidade por assuntos obrigatórios, particulares ou pontuais ao longo do ano letivo, levando à junção dos professores, à partilha de opiniões, ideias e críticas ao longo de todo o ano, permitindo assim um conhecimento, desenvolvimento, trabalho e organização de todos os assuntos por todos os elementos do GEF, não existindo a tomada de decisões sem a permissão e/ou concordância de todos. Nestas mesmas reuniões, eu e a minha colega de estágio, mantínhamo-nos

atentas e pouco opinativas, mas em determinados assuntos, os professores faziam questão em questionar-nos ou considerar a nossa opinião nomeadamente quando relacionados com atividades da escola ou eventos a realizar na mesma, uma vez que a nossa contribuição prática iria ser tida em conta também.

1.1.2. A Turma do 11ºE

O professor, como profissional que possui um compromisso ético e social procura desenvolver habilidades e estratégias que venham certificar o processo de ensino-aprendizagem. Mas, para garantir uma aquisição estável de todas as vertentes do ensino por parte dos alunos, existem diversos fatores que vão desde pequenas singularidades (o que é único em cada um deles, ponto de vida onde se encontram enquanto professores e/ou pessoas, a sua formação, a forma como entendem o processo de ensino-aprendizagem no Aqui e Agora e ao longo do tempo, a forma como pensam – se influencia ou não a forma como agem, o que os vai distinguindo dos outros e deles mesmos ao longo do tempo), às características dos mesmos (personalidade, liderança, formas de estar, agir e interagir, características físicas) e ao seu modo de vida. Assim, quando o nosso trabalho diário envolve o relacionamento com indivíduos, é fundamental conhecermos o maior número de variáveis inerentes aos próprios. Mas, quando entramos na escola e no ensino dos alunos (processo ensino-aprendizagem), esse aspeto torna-se ainda mais crucial de forma a podermos garantir um ensino direccionado, diferenciado, motivador, partilhado e que vá ao encontro da formação dos alunos enquanto seres humanos e não apenas como aprendizes. É fundamental que possamos chegar a cada aluno, considerando as suas valências, as suas necessidades, as suas motivações, os seus receios – a sua personalidade.

O primeiro desafio e simultaneamente escolha que condicionaria todo o processo, centrou-se na decisão entre a lecionação de uma turma de 3º ciclo (7º ano) ou de uma turma de ensino secundário (11º ano), sendo desde logo a minha opção o ensino secundário. Talvez pela tentativa de complementar o que tinha vindo a ser o meu percurso ao longo do treino desportivo e, de certa forma, sair da zona de conforto no que respeita ao ensino a indivíduos mais jovens. Pretendia um maior desafio, uma maior adversidade criada pelos alunos, maior diferença de personalidades e simultaneamente uma maior força proveniente das mesmas. Ter de lidar com o desejo de autonomia, superioridade e tentativa de decisão constante e saber levar a um cumprimento de regras, valores e princípios mesmo que diferentes daqueles que possuem – um confronto de identidades.

Deste modo, o estudo de turma é a base da nossa ligação com os alunos, o guia orientador que nos dá a conhecer cada um e a sua envolvente, permitindo-nos encontrar as melhoras estratégias para criar um bom ambiente de turma, entre alunos, professores e alunos e entre os alunos e a escola. Para tal, procedi à aplicação de um questionário, elaborado por um núcleo de estágio de anos anteriores, o qual tem transitado ao longo dos anos pelos estagiários desta escola, demonstrando não só o bom trabalho já realizado por outros núcleos de estágio, mas também porque apresenta os dados necessários e essenciais ao conhecimento dos alunos. O questionário é dividido em 9 tópicos os quais dizem respeito à Identificação do Aluno, Identificação do Encarregado de Educação, Composição do Agregado Familiar, O Aluno e a Escola, Tempos Livres, Histórico Desportivo, Saúde e perspetivas quando ao seu futuro. Este, foi aplicado na primeira aula da disciplina de EF, tendo sido explicado aos alunos a sua finalidade, importância e consequentemente a necessidade da veracidade dos dados, sendo para isso dada total liberdade aos alunos para a realização do mesmo, não existindo limite temporal nem pressão relativamente às respostas nas várias questões, possibilitando a não resposta aquando da insegurança ou introversão demonstrada. Além disso e, uma vez que nos dias de hoje, as comparações sociais, a avaliação dos desempenhos dos colegas e até mesmo as opiniões de terceiros, influenciam a criação de relações positivas e o estatuto dos vários elementos dentro de um grupo (Medeiros, Zequinão, & Cardozo, 2016), foram recolhidos dados sociométricos – O teste sociométrico permite-nos avaliar o grau de integração de um jovem num grupo, descobrir o modo como ele se está a tentar integrar, perceber se a sua interação social se realiza de um modo positivo permitindo-nos assim, aperfeiçoar a nossa intervenção pedagógica (Northway & Weld, 1999). Com esse fim, os alunos responderam a um conjunto de quatro questões, duas delas de cariz positivo (identificando os três alunos com quem gostariam de estar/passar os seus tempos livres e partilhar um grupo de trabalho) e duas de cariz negativo (identificado três alunos com quem preferiam não estar/passar os tempos livres e incluir nos grupos de trabalho).

Para o tratamento de dados recorri ao *software* Microsoft Excel 2013 para obtenção de médias, criação de tabelas e gráficos, já para análise das questões sociométricas, utilizei o *software* GroupDynamics.

Concluído todo o processo de realização, tratamento e análise do questionário e, sobretudo, após algumas aulas de convivência e adaptação, posso apresentar... a minha turma, os meus alunos, os meus meninos e/ou homens e as minhas meninas e/ou mulheres, aqueles que recordarei pelo simples primeiro contacto, primeira experiência, pelo ar de desconfiança demonstrado mas simultaneamente a vontade de

me descobrir, de me testar, de me conhecer... Pois bem, esta é a turma do 11º E da Escola D. Filipa de Lencastre, do Curso Científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas, sendo constituída por 23 alunos, 13 alunos do género masculino e 10 alunos do género feminino e onde a média de idades se centra nos 16 anos. Dos alunos da turma, 5 já ficaram retidos em anos anteriores e existem dois alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente limitações nas funções intelectuais e défice de atenção e perturbação específica da linguagem.

De acordo com as experiências em aula, a turma era na generalidade, cooperante intra géneros, bem-disposta e cumpridora. No entanto a assiduidade, a disciplina e o respeito pelo outro por vezes ficavam aquém. Os rapazes eram bastante abertos, demonstrando claramente o que apreciavam e aquilo que menos os cativava. As meninas igualmente. Quando gostavam, eram atentas, interessadas e bastante participativas. Quando sentiam alguma dificuldade ou desgosto pelas atividades propostas, demonstravam claramente a necessidade de sentir atenção e apoio da minha parte, mas sobretudo em criar diálogos ou conversas sobre assuntos extra aula, para fazer passar o tempo de prática. Existia uma excelente relação dentro de cada género mas, quando solicitado também conseguiam manter relações saudáveis entre géneros. Todavia tiveram sempre tendência a organizar-se e agrupar-se de forma separada.

No que concerne às questões do agregado familiar, os pais dos alunos tinham formação superior e demonstram um estado socioeconómico médio-alto, o que poderá demonstrar uma maior facilidade de acompanhamento dos alunos e também um maior incentivo e interesse na sua introdução no ensino superior. Os alunos vivem sobretudo com os pais e/ou irmãos, sendo algo bastante importante para a estabilidade emocional dos mesmos.

Quanto à relação dos alunos com a escola, era partilhada por eles como sendo positiva, todavia demonstram algum desagrado pelas turmas do secundário não serem incluídas na maioria das atividades e/ou projetos da escola. Um aspeto fundamental da turma centrava-se no facto dos alunos serem na sua grande maioria, oriundos da zona de Lisboa, permitindo-lhes que cheguem à escola em menos de 20 minutos e que possam deslocar-se facilmente a pé.

Foi ainda possível conhecer as disciplinas que os alunos mais gostavam e as que menos apreciavam, tornando-se num dado importante, no sentido de ajudar a compreender por que motivos têm mais ou menos interesse em determinadas disciplinas e, assim, a possibilidade de contribuir com os vários professores no sentido de poderem encontrar as melhores estratégias para que os alunos se entusiasmem,

motivem e tenham interesse em todas as disciplinas, procurando ir ao encontro das suas motivações e necessidades.

No que respeita ao histórico desportivo, era uma turma com passagem por diversas modalidades e muitos dos alunos com um currículo já bastante vasto e diversificado, adotando a prática de atividade física entre 2 a 3 dias por semanas em média, tornando assim os alunos da turma, seres ativos. No seguimento deste aspeto, posso evidenciar os interesses na ocupação dos tempos livres através da realização de atividade física, informação que assumo como sendo um dado fundamental para um professor de EF considerando que na atualidade os comportamentos sedentários têm vindo a aumentar. Contudo, na turma do 11ºE muitos dos alunos praticam desporto nos seus tempos livres e também procuram o relacionamento e ligação com amigos ou familiares, possibilitando momentos de socialização e não de isolamento. De destacar também o interesse dos alunos nas artes e na música, aspetos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Porém, visto que também apreciam o tempo passado em frente à televisão ou a jogar videojogos, nunca é demais relembrar os alunos dos benefícios da atividade física, dando-lhes a conhecer as recomendações de atividade física diária.

Sobre o futuro profissional dos alunos da turma, estes já demonstraram objetivos e quais as saídas profissionais que gostariam de atingir, demonstrando total interesse em prosseguir os estudos.

Com a aplicação do estudo sociométrico, foi possível detetar a necessidade de ter em consideração os alunos mais rejeitados pela turma, a fim de tentar que eles se envolvessem e fossem simultaneamente envolvidos pelos colegas, aumentando a relação entre eles e a turma e modificando os comportamentos quer da sua parte, quer da parte dos colegas que sejam menos apreciados. E, do lado oposto, encontrar aqueles que se destacavam como sendo os mais populares, os quais serviram de ponte para a existência de maior inclusão e interação entre todos.

1.1.3. Grupo-equipa do desporto escolar

Não posso descurar da importância do grupo-equipa do núcleo de DE, da modalidade de basquetebol, do AEDFL, o qual me deu a possibilidade de aplicar as minhas metodologias e princípios inerentes à área do treino e de certa forma me situar na zona de conforto. Este núcleo foi composto por 23 jogadores de ambos os sexos, masculino e feminino, do escalão de infantis B (nascidos no ano de 2005), embora tenha sido maioritariamente formado por raparigas e tendo participado em média o número de alunos situado entre o intervalo de 7 a 12, aspeto que se deveu à particularidade de

neste ano letivo existir a junção dos alunos pertencentes ao DE desta modalidade numa única turma, de forma a permitir que todos eles pudessem ir aos treinos, sem que houvesse a necessidade de conciliar horários. Porém, a organização dos horários este ano letivo limitou a lecionação do DE, nomeadamente a disponibilidade de horários dos professores e a adesão dos alunos não foi o que era de esperar. Pois os próprios alunos, apesar da insistência dos pais em haver DE de basquetebol e que o horário coincidissem com os tempos livres dos alunos (aspeto identificado), estes não compareceram de forma assídua nos treinos.

De forma geral, ao analisar os jogadores participantes na modalidade de basquetebol, foi possível verificar que existiam diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino. Ao nível da participação e personalidade, os jogadores do sexo masculino (que eram assíduos aos treinos e estavam inscritos na equipa) eram empenhados e com vontade de evoluir, mesmo possuindo mais capacidades e aptidão para a prática. A cada momento pretendiam treinar mais, evoluir, superar-se e consolidar os melhores conhecimentos para atingir o sucesso. As jogadoras do sexo feminino eram, no geral, menos assíduas, com maior facilidade de distração durante os treinos e também mais focadas na prática do basquetebol como hobby e não com o intuito de trabalhar e evoluir para as competições. O nível do jogo, da equipa masculina, devido à sua elevada qualidade técnica, era superior ao da equipa feminina, porém, o número reduzido de rapazes inscritos na equipa de DE, obrigava a uma junção de ambos os sexos e a não diferenciação do treino para ambos. Estas diferenças foram bastante notórias ao nível da execução técnica, mas também ao nível dos comportamentos táticos, pois as meninas ainda promoviam um jogo muito aglomerado em torno da posição da bola, pouca agressividade e reação no momento da perda da posse de bola, dificuldades ao nível da marcação e sobretudo na participação ativa nos ressaltos ofensivo e defensivo. Todavia, ao longo do tempo, foram-se atestando melhorias sobretudo ao nível das ações técnicas, nomeadamente do passe (peito e picado) e também ao nível da execução do lançamento na passada e na proteção de bola aquando da progressão em drible.

1.1.4. Recursos espaciais

A entidade acolhedora dispõe de cinco espaços para a lecionação das aulas da disciplina de educação física (EF), quatro espaços interiores e um exterior, sendo que os interiores estão dispostos dois no piso 0 (Ginásio Sena Pinheiro e Ginásio Adelaide Patrício) e dois no piso -3 (Ginásio C e Ginásio D), os quais se apresentaram como aspeto fundamental ao planeamento e aplicação das matérias a abordar e os seus

objetivos específicos. O espaço exterior é designado por terraço, havendo a prioridade de utilização do mesmo para a turma que está no Ginásio C, uma vez que é um ginásio com menos polivalência. Este espaço é também disponibilizado aos alunos nas horas de intervalo devido à inexistência de espaços desportivos adjacentes à escola. Todos estes espaços além de serem utilizados para as aulas de educação física do (2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário), também estão destinados para a prática do Desporto Escolar (DE), realização de torneios escolas ou para utilização de clubes ou federações que os alugam para o treino de diversas modalidades, demonstrando o potencial e interesse da escola em se aproximar e desenvolver parcerias com a comunidade desportiva.

Os ginásios Sena e Adelaide são os dois ginásios do piso 0, interiores e, que possuem as mesmas características. Estão sobretudo direcionados para a prática dos jogos desportivos coletivos, mas também possibilitam a lecionação de desportos de raquetas, atividades rítmicas expressivas, ginástica acrobática, e outros (orientação). Além disso, possuem um corredor comum a ambos os ginásios com um total de 8 mesas de ténis de mesa, permitindo a lecionação dessa matéria simultânea a outras que ocorram no recinto principal e, duas galerias (corredores superiores) que possibilitam a realização das corridas do atletismo, velocidade 40m e barreiras.

Por sua vez, o Ginásio C encontra-se no piso -3, sendo também um pavilhão interior mas com características particulares. Neste espaço não podem ser realizados jogos com bola, devido ao espelho que se encontra ao longo de uma das paredes, impossibilitando desde logo a prática dos jogos desportivos coletivos. Assim sendo, é utilizado especialmente para a lecionação da área da ginástica (solo, aparelhos, acrobática), luta olímpica ou judo, atividades rítmicas expressivas (dança), atletismo (saltos, sobretudo em altura) e outras (orientação, escalada).

Já o Ginásio D deveria ser especialmente utilizado para as aulas do 2º e 3º ciclos, pois relativamente aos espaços do piso 0, possui uma menor altura do teto e as tabelas de basquetebol encontram-se a uma altura menor. Consequentemente, e apesar da possibilidade da montagem das redes de voleibol e badminton, nos alunos do ensino secundário torna-se um risco pela reduzida distância ao teto. Todavia, é utilizado também pelo ensino secundário, tendo em conta a rotação dos espaços e, apesar destas condicionantes, permite, de forma adaptada, a lecionação dos jogos desportivos coletivos, atividades rítmicas expressivas (dança), badminton e outras (orientação).

O terraço diz respeito ao espaço exterior da escola. Neste espaço é possível lecionar as modalidades dos jogos desportivos coletivos, sobretudo basquetebol, uma vez que possui três campos marcados, andebol e futebol (campo com dimensões

oficiais de ambas as modalidades). Poderá ser também utilizado para o atletismo, para as modalidades de corridas de estafetas, velocidade, barreiras e lançamento do peso, todavia, de forma muito adaptada e com muita segurança. Além disso, uma vez que é aberto e apresenta uma área habitacional e de trabalho, são algumas as pessoas que passam diariamente e a qualquer instante nas ruas adjacentes, tornando-se perigoso pois a qualquer momento as bolas poderão passar a vedação e provocar acidentes. Outro dilema centra-se nos dias de chuva ou com humidade, pois o espaço fica inutilizado devido ao piso escorregadio, assim como quando está muito sol/calor tornando-se um risco para os alunos. Assim sendo, poderemos assumir que este espaço poderá ser utilizado, mas muitas das vezes em último caso e com muitas limitações, todavia, o professor que está no ginásio C tem prioridade para a sua utilização. Nas horas destinadas ao intervalo, na parte da manhã, o terraço é aberto para os alunos o possam usar e usufruir de um recinto para a prática desportiva.

Para além do conhecimento dos vários espaços para a lecionação da disciplina, foi necessário ter em consideração o sistema de rotação dos mesmos, os quais orientam a ocupação dos espaços pelas várias turmas e, devido às suas características, interferem e limitam o nosso planeamento. A definição da rotação de espaços da escola foi e é sempre realizada no início do ano letivo pelo grupo de educação física (GEF) e procura que as turmas usufruam dos vários espaços de forma justa e equilibrada. Todas as turmas seguem uma ordem de ocupação dos espaços, que se repete após cada oito semanas. Será que este tipo de organização respeita uma aprendizagem contínua e efetiva? No meu ponto de vista, não. Estando organizadas as várias semanas em espaços diferentes, alterando-se até mesmo dentro da mesma semana, reconheço que não permite uma continuidade na lecionação de uma ou várias modalidades de forma a que os alunos possam apre(e)nder os respetivos conteúdos. Mesmo existindo um planeamento por etapas, em que os conteúdos têm uma maior distribuição temporal e as aprendizagens são tendencialmente distribuídas, de forma a consolidá-las e retê-las de forma permanente, existe a necessidade de proceder à sua aplicação num número satisfatório de aulas, consoante as necessidades dos alunos e exigência das matérias, cuja presente rotação não permite.

1.1.5. Recursos materiais

A escola usufrui de um conjunto de materiais essenciais para a prática de um leque variado de matérias, sobretudo aquelas que são apontadas nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), como nucleares. Por sua vez, as matérias alternativas estão mais condicionadas pela inexistência de recursos espaciais e

materiais. Podemos dar ênfase à existência de duas aparelhagens que permitem a lecionação das atividades rítmicas expressivas, mas também o cumprimento dos testes de aptidão física, entre outras estratégias do docente que impliquem o uso do som, a presença de carros para transporte do material, o respetivo elevador para que os possamos transportar comodamente e, a arrumação do material em armários devidamente identificados e separados por matérias. Por outro lado, as principais lacunas que deveremos destacar quanto aos materiais disponibilizados pela escola são: reduzidos materiais/espços para a prática do atletismo, orientação, natação, basebol e ténis e, os existentes, são limitados consoante a idade (barreiras muito curtas, por exemplo), poucos colchões de quedas para a ginástica e/ou saltos no atletismo, inexistência de postes de corfebol e balizas insufláveis para futsal nos pavilhões superiores, inexistência de patins em linha para a lecionação da patinagem, material para a aptidão física limitado e danificado (fitas com as medidas apagadas, paredes sem aderência à fita cola, apenas uma plataforma do senta e alcança) e ainda, existência de poucos materiais que permitam a criação, ou seja, que permitam transformar aquilo que existem em adaptações para outras modalidades, por exemplo, usar cones e varas para as barreiras, utilizar os bancos suecos para fazer de trave olímpica, entre outros.

1.2. ... e a (re)construção da Realidade

“Para ser grande sê inteiro; nada teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa.

Põe quanto és no minino que fazes.

Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.”

(Pessoa, 2018)

1.2.1. As novas tecnologias e a educação física

As principais orientações para a atividade a desenvolver no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da FMH da UL indicam que na Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica, deve privilegiar-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira. Esta área foi sendo desenvolvida em articulação com a disciplina de Investigação Educacional,

decorrida em paralelo com o estágio, no 3º semestre letivo do mestrado mas tendo em consideração o contexto específico em que as estagiárias se encontravam.

Para chegarmos à definição completa da problemática foi necessário dividir o nosso estudo em três etapas principais, sendo a primeira referente à exploração do problema/contexto, analisando através de comportamentos e conversas informais os principais constrangimentos relativos ao tema escolhido; a segunda referente à definição da pergunta de partida, a que deveria ser exequível e com uma estruturação clara, de forma a direcionar os professores de imediato para a essência da questão; e, uma última etapa que consistiu na definição da problemática em conformidade com os dados obtidos nas duas etapas anteriores. Posto isto, o nosso trabalho teve em vista o desenvolvimento e conhecimento da ligação entre as novas tecnologias e a EF, tendo em consideração o contexto específico do GEF da Escola D. Filipa de Lencastre.

De acordo com a literatura, *“A inclusão das tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar e social originou na última década a reestruturação das atividades de ensino-aprendizagem”* (Sena & Burgos, 2010), pois em qualquer que seja a área da atividade humana, o mecanismo tecnológico está presente, contribuindo para novos avanços, maior qualificação e agilidade (Mendes & Cunha, 2013). Para tal é fundamental introduzirmos as novas tecnologias na disciplina de educação física de forma a aumentar as suas práticas de ensino-aprendizagem (Sena, 2011), sendo também indiscutível a necessidade crescente do seu uso pelos alunos, para que possam estar atualizados e saberem rentabilizá-las, de forma a dar resposta às necessidades sociais presentes e futuras (Rodrigues, 2009).

Neste sentido, é da responsabilidade do professor, definir os objetivos específicos e encontrar as melhores soluções pedagógicas e metodológicas com vista a criar a melhor analogia entre os benefícios reais da disciplina e os objetivos traçados para e pelos alunos (Ministério da Educação, 2001). Todavia, nos dias de hoje, os professores de educação física deparam-se com algumas dificuldades em introduzir as novas tecnologias de comunicação e informação na própria aula, as quais se prendem com o desconhecimento do modo de utilização do software e suas finalidades bem como a perceção que possuem acerca das mesmas, considerando-as pouco didáticas e desajustadas ao ensino (Rodrigues, 2009).

Assim, sendo *“a tecnologia por si só não garante a qualidade da educação, torna-se essencial projetar experiências educacionais que promovam a construção do conhecimento aplicável e preparar futuros professores para compreender os fundamentos do ensino aquando do recurso à tecnologia”* (Juniu, 2011). E uma das soluções viáveis para o aumento da utilização nas novas tecnologias, passa pela

participação ativa dos professores de educação física na construção de um software específico para a disciplina (Rodrigues, 2009).

Para tal, foi-nos possível desenhar a seguinte pergunta de partida: “Que uso e percepção das novas tecnologias têm os professores de EF e como pode ser potenciada?”. Esta, surgiu no seguimento das observações e conversas informais com os professores do GEF, onde foi possível verificar que não eram apologistas e defensores das plataformas existentes direcionadas para a disciplina, considerando mesmo a inutilidade no seu uso e não recorrendo às mesmas, o que estava em conformidade com Rodrigues (2009), quando concluiu que a grande maioria dos professores não utilizavam as novas tecnologias.

Contudo, os professores do AEDFL revelaram algum desconhecimento acerca do modo de funcionamento das plataformas e das suas mais-valias para a comunidade escolar, o que de certa forma influencia as suas conceções acerca da utilização destes recursos sendo, por isso, essencial que ocorram alterações na conceção do próprio processo de ensino-aprendizagem, permitindo a participação dos alunos na construção do seu conhecimento, utilizando para o efeito estas ferramentas pedagógicas de ensino (Sena, 2011). Para além deste desconhecimento e possível existência de conceções diferentes, poderiam estar outros fatores envolvidos, nomeadamente a falta de tempo para investir nas novas tecnologias, assim como de recursos, e ainda a grande possibilidade de ser utilizada de forma inadequada pelos alunos (Villalba, González-Rivera, & Díaz-Pulido, 2017). Neste sentido, procurámos perceber que uso e percepção das novas tecnologias têm os professores de EF e como pode ser potenciada, através de um estudo de caso, uma vez que se reporta ao contexto específico da EF no AEDFL. A população foi representada por doze dos treze docentes que constituem o GEF.

Com vista a dar resposta à pergunta de partida, traçamos as seguintes variáveis a estudar:

- ✓ Contínuas: Resultados dos alunos em educação física.
- ✓ Ordinais: novas tecnologias e as percepções dos professores.
- ✓ Independentes: uso das novas tecnologias, educação, processo de ensino-aprendizagem, aprendizagem dos alunos.
- ✓ Dependentes: uso das tecnologias por parte dos professores, percepções dos professores quanto ao uso da tecnologia, percepções dos professores quanto à relação do uso das tecnologias e a aprendizagem dos alunos.

Os procedimentos para a sua concretização passaram por ir ao encontro de todos os professores de EF com vista a informá-los sobre o projeto que se encontrava em fase de investigação e procedemos à marcação de uma data para realização da

entrevista; marcação de uma reunião com os professores, individualmente; realização da entrevista; transcrição das entrevistas e consequentemente tratamento e análise dos dados recolhidos; reunião e demonstração dos resultados e conclusões finais e, no final, organização de uma sessão de apresentação do estudo ao GEF abrindo portas aos demais interessantes (pessoal interno ou externo à escola).

A pergunta de partida foi estudada e analisada com recurso a uma entrevista construída pelo núcleo de estágio, a qual, após ser elaborada, foi testada com um professor de EF fora do GEF e, posteriormente, aplicada.

Centrando a nossa atenção na opinião dos professores relativamente à relação entre as novas tecnologias e a educação, todos eles (doze professores) apontaram para a existência de uma relação, pois as novas tecnologias têm vindo a abrir novas possibilidades e espaços, dentro dos quais podemos desenvolver a aprendizagem (Casey, Goodyear, & Kathleen, 2016), sendo vista como um suplemento efetivo às práticas pedagógicas apropriadas (Martin, Ameluxen-Coleman, & Heinrichs, 2015).

Dos professores que anunciaram a existência de uma relação entre as novas tecnologias e a educação, nove defenderam como sendo uma relação positiva. Estudos demonstram que aprender e ensinar utilizando as novas tecnologias nas aulas de EF, teve um efeito significativamente positivo sobre os resultados dos alunos comparativamente com os métodos tradicionais (Ballinger, et al., 2012). Já Martin, Ameluxen-Coleman, & Heinrichs (2015) referem que a tecnologia pode ser incorporada no currículo de saúde e da educação física aumentando o compromisso da juventude a longo prazo na aquisição de estilos de vida ativos e saudáveis.

Contudo, três professores destacaram que essa mesma relação poderá simultaneamente ser positiva ou negativa, dependendo da forma como as novas tecnologias são utilizadas e com a comparação entre os propósitos e consequências da aplicação das mesmas. Quando usadas corretamente, as novas tecnologias podem abrir mais oportunidades de atividade física, aquando da sua má utilização poderá vir a ser prejudicial para a aprendizagem dos alunos (Ballinger, et al., 2012). Aspetos que são também defendidos por Sena & Burgos (2010), os quais consideram que o uso de tecnologias de comunicação e informação é direcionado a diversas práticas didáticas (criação e edição de vídeos e imagens e/ou realização de pesquisas), porém cabe ao professor direcionar o olhar e utilização das novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os computadores e as consolas aumentam os hábitos sedentários, neste sentido é essencial que os professores de EF despertem a importância das novas tecnologias para promover a saúde e a atividade física, nomeadamente através de aplicações direcionadas para este objetivo. Pretende-se que

esta aquisição seja transferida também para fora do contexto escolar (Cummiskey, 2011). Não obstante é possível identificar na literatura opiniões negativas quanto ao uso das novas tecnologias, afirmando que a EF tem como objetivo afastar os alunos das mesmas de forma a aumentar as relações sociais, algo que as novas tecnologias impedem (Ballinger, et al., 2012).

Confrontados quanto à importância da utilização das novas tecnologias, o GEF destacou como sendo muito importante (seis professores), indicando que as novas tecnologias facilitam e apoiam o planeamento das aulas (quatro professores) e facilitam a aprendizagem (4 professores). Outras valências identificadas dizem respeito ao facto de facilitar o trabalho próprio (dois professores), tal como dizem Karwoski & Bernardo (2011), os quais defendem que a tecnologia é muito mais que um meio ou simples recurso, pois representa um novo horizonte de aprendizagem virtual, onde é possível aprender bem, desde que existam condições adequadas e a própria aprendizagem do professor. Afirmaram ainda que facilita o processo de registo (dois professores), a observação e registo das prestações dos alunos (dois professores), o trabalho/intervenção dos alunos (um professor), apresentam meios validados e possíveis de gerar dados para alterar comportamentos (um professor) e auxiliam no tratamento dos dados (um professor). Além da importância destacada alguns autores referem que as intervenções dos professores de EF que utilizam a tecnologia podem ser úteis no cumprimento das diretrizes nacionais de atividade física e diminuir o número total de horas gastas em atividades sedentárias (Martin, Ameluxen-Coleman, & Heinrichs, 2015). Por sua vez, as novas tecnologias podem funcionar como um agente motivador dos alunos para que estes assumam responsabilidade pessoal e procurem maneiras eficientes de rentabilizarem o seu tempo (Ballinger, et al., 2012).

No que concerne à utilização das novas tecnologias, os doze professores do GEF da ESDFL garantiram que recorrem sobretudo ao uso do telemóvel, tablet, computador e internet. Já no que diz respeito ao processo de ensino, existe um maior número de professores que implementa as novas tecnologias como forma de consultar e pesquisar informações referentes a atividades, tarefas, conteúdos e matérias (cinco professores), o que é apoiado por Casey, Goodyear, & Kathleen (2016), o qual refere que as novas tecnologias têm sido utilizadas para promover conhecimento sobre habilidades, jogos e dança e ainda, por Sena & Burgos (2010) que refere que o computador e o telemóvel ajudam o aluno a pesquisar as informações numa diversidade de fontes. Outras formas de utilização identificadas centraram-se na exemplificação das tarefas/ações (três professores), avaliação, heteroavaliação e autoavaliação (três professores), planeamento e intervenção no desporto escolar (dois professores),

plataforma INOVAR, recurso ao telemóvel e permissão da utilização da mesma pelos alunos, FITescola, apresentação das matérias, apresentação e observação de modelos e, ainda para publicação de resultados e eventos referentes ao desporto escolar, aspetos referidos por um professor.

Quanto à perceção dos professores relativamente à utilização das novas tecnologias pelos restantes colegas do GEF, observou-se uma divergência de opiniões. Foi-nos possível evidenciar que quatro professores consideram que as novas tecnologias não são utilizadas pelos seus colegas, quatro professores demonstraram que apenas alguns dos professores utilizam, sobretudo os mais novos, três professores declararam que os colegas recorrem às tecnologias pelo facto de estarem já bastante enraizadas na população em geral e, ainda, um professor indicou que apenas “por vezes” procuravam recorrer às novas tecnologias, ou seja, apenas em momentos pontuais e com pouco significado. Relativamente aos dados da literatura, podemos expor que apenas 35% dos professores usam as tecnologias na sala de aula e quase metade dos professores não se sentem preparados para as usar (Casey, Goodyear, & Kathleen, 2016). Além disso, segundo Rodrigues (2009), é possível verificar que a grande maioria dos professores não utilizam as novas tecnologias e os que recorrem, utilizam sobretudo DVD's, retroprojetores, aparelhagem e computador.

Na tentativa de identificar quais os aspetos facilitadores e simultaneamente os constrangimentos para a utilização das novas tecnologias pelos professores do GEF, foram várias as opiniões retiradas através das entrevistas realizadas. Direccionando a nossa atenção para os aspetos facilitadores, cinco professores destacaram sobretudo a possibilidade das tecnologias permitirem a existência e observação de modelos, para aprendizagem, comparação e aperfeiçoamento das suas ações/intervenções. Algo que é referido por Martin, Ameluxen-Coleman, & Heinrichs (2015) ao mencionarem que os jogos em que o indivíduo participa de forma ativa (Wii), podem proporcionar às crianças a oportunidade de praticar habilidades e aumentar a competência física das mesmas. Outro aspeto positivo identificado por quatro professores, foi a facilidade que permitem na exemplificação/demonstração por parte do professor aquando da introdução de um gesto técnico/matéria e/ou aperfeiçoamento das mesmas, assemelhando-se à literatura, onde podemos comprovar que os vídeos permitem aos professores demonstrar estratégias de jogo, analisar habilidades motoras e desportivas diferentes (Ballinger, et al., 2012). Além disso, as novas tecnologias, segundo os professores do GEF da ESDFL, permitem a consulta de informações e atualização permanente do estado da arte (quatro professores), facilitam a comunicação entre os colegas, os alunos e os demais envolvidos na comunidade escolar (três professores), permitem um

registo/gravação das atividades/aulas (três professores), aumentam a possibilidade de partilha de documentação, informações, atualizações (dois professores) e auxiliam na comparação entre alunos/turmas (dois professores). Com apenas um professor evidenciando cada uma das respostas, foram referidos ainda os seguintes aspetos facilitadores: as novas tecnologias viabilizam a uniformização dos conteúdos e prática, através da sua utilização o aluno toma conhecimento da sua competência de forma estruturada e organizada, pois um professor que demonstra imagens/vídeos de habilidades de badminton enquanto os alunos realizam a prática, existe um aumento da eficácia nas tarefas através da observação do modelo (Ballinger, et al., 2012), permite a organização, sistematização e disposição da informação, facilita a aquisição de produtos de forma permanente para observação e análise à posteriori.

Ainda sobre o mesmo tema damos ênfase a algumas opiniões dos professores acerca de aspetos de melhoria a implementar nas escolas para que este uso seja facilitado: existência de maior formação específica na área, conhecimento das novas tecnologias disponíveis e quais os recursos existentes, uniformização da aplicação dos testes de condição física para que seja possível a comparação de dados, permissão para a utilização de meios informáticos, por parte dos alunos, nas aulas de educação física, existência de inventários interativos para controlo dos recursos.

Num outro prisma, foram alguns os constrangimentos evidenciados pelos professores que dificultam o uso das novas tecnologias em EF, nomeadamente a existência de espaços desajustados e desequipados (quatro professores), o que vai ao encontro de Rodrigues (2009), que enunciou falta de infraestruturas nas escolas nomeadamente laboratórios de multimédia e, ainda por Florentino, Sanchez, & Joya (2010) os quais mencionam a existência de recursos insuficientes para as tecnologias mais avançadas, nomeadamente pontos de acesso à internet sem fios e tecnologia móvel, constrangimentos financeiros, pois falamos de material dispendioso (dois professores). Karwoski & Bernardo (2011) referem que a dificuldade de muitos professores em lidar com as novas tecnologias se prende com questões económicas, dificuldades na sua utilização e rentabilização, o que não lhes permite tirar partido de todas as suas funcionalidades (dois professores), devido ao conhecimento insuficiente sobre os recursos (Verkhovska, 2015) e também à falta de apoio técnico (Rodrigues, 2009), espaços de fácil danificação devido à utilização de material pesado e prática de atividades intensas e imprevisíveis, a partilha de informação pode ser condicionada temporalmente quando falamos no envio de vídeos ou informações com uma capacidade superior, falta de hábitos de uso pelo facto de falarmos em professores com uma média de idade avançada e, neste sentido, Casey, Goodyear, & Kathleen (2016)

referem que, se as práticas não forem apoiadas por formas apropriadas de desenvolvimento profissional contínuo, os docentes utilizarão essas tecnologias de forma acrítica e descontextualizada, manifestando dificuldades em aplicá-la no ensino e na prática das matérias da aula. Os mesmos autores afirmam ainda que mais de 80% de professores não têm conhecimento pedagógico e experiência suficiente sobre como integrar as novas tecnologias de forma eficaz, indo ao encontro dos professores do GEF da ESDFL, os quais consideram, ter pouca motivação intrínseca para desenvolver conhecimentos e competências na área, devido ao facto de já possuírem uma média de idades avançada, pela desvalorização da nota de EF para o acesso ao ensino superior e consequente desmotivação e desinteresse dos alunos nas avaliações. Por último, dois professores da ESDFL mencionam também os entraves relacionados com os direitos de imagem, uma vez que são obrigatórias autorizações para filmagem dos alunos.

Quanto à relação entre as novas tecnologias e a aprendizagem dos alunos, dez professores do GEF da ESDFL julgaram que as novas tecnologias não são prejudiciais, defendendo que apenas poderão ser prejudiciais caso não sejam utilizadas da melhor forma (dois professores).

Quando questionados acerca das novas tecnologias poderem ser um meio facilitador de interação com os diferentes órgãos da comunidade escolar, os professores defenderam que podem ser um meio facilitador para promover uma interação com os alunos (nove professores), com os EE (oito professores) e também com a direção e os seus colegas do GEF (oito professores), concordando com a bibliografia, que refere que a tecnologia auxilia a interação entre os colegas de trabalho, através da utilização de redes sociais, grupos do google (Ballinger, et al., 2012). Um professor mencionou, no entanto, que não considerava este meio como facilitador, tendo apontado como justificação que preferia o contato presencial com estes órgãos da comunidade educativa.

Um outro aspeto questionado relacionou-se com as plataformas já existentes e direcionadas para o ensino da EF e para a necessidade de poderem ser mais acessíveis e explícitas para a sua utilização. Sete elementos da amostra responderam que sim, dois referiram que algumas plataformas deveriam ser mais explícitas e acessíveis para o seu uso, e apenas um professor indicou que não. Ainda em relação às plataformas existentes, os professores foram questionados se estas plataformas, deveriam estar mais ajustadas às necessidades do ensino, ao que três professores apontaram para essa necessidade, outros mencionaram que o problema está na sua rentabilização (cinco professores), uma vez que a maior parte dos professores não tem muito

conhecimento acerca das funcionalidades do uso destas tecnologias, o que leva a que seja despendido algum tempo a procurar essas funções.

Por fim, os professores sugeriram os seguintes aspetos para rentabilização das novas tecnologias e ultrapassagem das dificuldades inerentes à sua utilização: existência de mais instrumentos de comunicação audiovisual e multimédia (seis professores), dar a conhecer a importância dos instrumentos (um professor), sendo fundamental que os professores aprendam a praticar habilidades de ensino, num contexto tão semelhante quanto possível àquele em que vão ensinar, para isso, os professores devem saber como é que os instrumentos podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem (Juniu, 2011). Existir uma maior sensibilização dos professores para o seu uso (um professor), sendo fundamental que os mesmos vivenciem o uso desta tecnologia através de um modelo institucional que combine o conhecimento do tema com o ensino e a aprendizagem (Juniu, 2011), esclarecer a relação existente entre as novas tecnologias e o ensino (um professor), algo que é também apontado por Rodrigues (2009), que refere a necessidade de atualização e qualificação permanente por parte dos professores, bem como conhecimento das tecnologias e do relacionamento destas com a educação e ter uma postura crítica e investigadora. Proporcionar mais ações de formação acerca da utilização das novas tecnologias para os professores de EF (onze professores), de forma a estruturarem e apoiarem as suas atividades de ensino e aprendizagem com a nova tecnologia (Juniu, 2011), haver uma maior sensibilização dos alunos acerca da importância da utilização das novas tecnologias para a sua formação (um professor), maior adequação espaços desportivos (quatro professores), para promover uma interpretação e utilização transversal (um professor), existência de aplicações direcionadas para a EF (um professor), melhorias na rede wireless (um professor), contabilização da nota de EF para a média (um professor), e a utilização de instrumentos de medição de frequência cardíaca, através da compra desses mesmos equipamentos/instrumentos (um professor).

Em tom de conclusão, foi-nos possível verificar que *“os avanços tecnológicos possuem, sem dúvida, um enorme potencial para melhorar a qualidade da experiência em educação física* (Ballinger, et al., 2012)”, para isto, é essencial que os seus utilizadores dominem as suas funcionalidades, sejam competentes no modo de contextualização na prática, que ocorram unicamente direcionadas para o processo de ensino-aprendizagem e possam estar em conformidade com as necessidades, interesses e motivações dos alunos, com vista à existência de um comprometimento aquando da sua utilização.

Respondendo de uma forma geral à pergunta de partida do estudo realizado, foi possível constatar que os professores usam as novas tecnologias e que as valorizam, mas não recorrem ao seu uso durante o processo de ensino. Todavia, este facto deve-se, segundo os professores do GEF, a vários constrangimentos nomeadamente, idade média dos professores, formação inexistente no ramo tecnológico, dificuldades na sua rentabilização e contextualização, questões relacionadas com as infraestruturas e materiais, motivos financeiros e motivações intrínsecas para o seu uso.

Por sua vez, no que concerne à importância dada às novas tecnologias e às facilidades para o recurso às mesmas no processo de ensino-aprendizagem, foi possível detetar que as perceções dos professores são positivas e indicam que as mesmas deverão ser utilizadas como instrumento de ensino, para o que apontaram, sobretudo, as seguintes razões: permitir a existência, observação e comparação com modelos, consulta de informações e constante atualização, exemplificação e demonstração de gestos técnicos e ou ações táticas, facilidades na comunicação com os diferentes órgãos que constituem a comunidade escolar (alunos, colegas, direção e encarregados de educação) e, ainda a permissão de registo e gravação do desempenho motor dos alunos de forma a facilitar a avaliação formativa e sumativa e a perceção da própria competência pelos alunos.

Na perspetiva dos professores do GEF, para que exista um recurso às novas tecnologias seja mais acentuado, evidenciou-se nomeadamente uma maior aposta em formação de professores, maior aquisição de instrumentos de comunicação audiovisual e multimédia e adequação dos espaços desportivos para a utilização desses mesmos instrumentos.

Para finalizar, com este trabalho foi-nos possível identificar que se os professores e demais intervenientes da comunidade escolar pretendem ser modelos, terão de ser potenciadores de inovação e têm a necessidade constante de se manterem atualizados de forma a adotar, incorporar e orientar as suas filosofias e metodologias às características, motivações e necessidades da sociedade atual.

1.2.2. Projeto de Intervenção: O inventário

No processo do estágio pedagógico, nomeadamente na área 3, os estagiários devem desenvolver uma ação de intervenção que se ajuste às características e necessidades do contexto particular em que se encontram. Neste sentido, procedemos à realização de um estudo com vista a identificar algumas das necessidades da escola e, simultaneamente, escolher aquela(s) onde poderíamos intervir e esperar alguma alteração de comportamentos. Este estudo surgiu com base em assuntos falados

durante as reuniões do GEF, em conversas informais com os professores do GEF, com os funcionários destacados para o departamento de EF, coordenadora do GEF e respetivo coordenador das instalações, na tentativa de relacionar o trabalho realizado na área 2 com este projeto e também, considerando as nossas dificuldades e fragilidades relativamente ao tema proposto.

Através desse estudo exploratório realizado com vista à deteção das necessidades e características do GEF da ESDFL foi-nos possível identificar que são vários os professores que não dominam os espaços onde intervêm, não conhecem os materiais que têm à disposição e a sua rentabilização, não têm ideia do estado dos mesmos nem têm facilidade em encontra-los e, além disso, não procedem à sua requisição prévia para utilização nas respetivas aulas, dificultando os assistentes operacionais inseridos no departamento de EF e os professores que dão aulas ao mesmo tempo, pois não têm conhecimento do material que o colega está a utilizar.

Considerando estas problemáticas, e tal como os PNEF indicam, *“independentemente das circunstâncias proporcionadas pelas condições locais de trabalho, o que nunca poderá verificar-se é que as matérias a lecionar sejam reduzidas, nem que as mesmas deixem de garantir a formação eclética do aluno”* (Ministério da Educação, 2001), tornando-se então importante guiar, orientar e organizar os professores para que conheçam e dominem as ferramentas que têm ao seu dispor e as utilizem da melhor forma para promoção de um estilo ativo, saudável e eclético por parte dos alunos.

Para tal, tornou-se pertinente e necessário a criação de novas ferramentas e a implementação de estratégias que permitam a melhoria das práticas dos professores de EF, responsáveis pelas instalações e dos próprios funcionários responsáveis pela arrumação e fornecimento dos materiais para utilização em aula – a criação de um inventário, interativo e aberto a todo o GEF e a sugestão de estratégias a implementar nos próprios ginásios e espaços adjacentes.

A população alvo deste projeto foram todos os professores que faziam parte do GEF da ESDFL (13 professores) e os funcionários responsáveis pelo departamento de EF. Destacamos ainda o coordenador de instalações, que está contemplado no GEF mas que também exerce a função de responsável pelas instalações. Para isto, traçamos os seguintes objetivos:

1. Identificação do material existente na ESDFL e o estado de conservação do mesmo;
2. Dar a conhecer o material móvel e estático existente aos professores do GEF e funcionárias;

3. Organização do depósito do material em uso nos armários e do material em stock, identificando-os de forma a facilitar o acesso;
4. Criação e implementação de estratégias que permitam maior acessibilidade no desenvolvimento e avaliação da aptidão física e das restantes matérias;
5. Tornar o processo de requisição do material interativo e do conhecimento de todos os envolvidos (professores e funcionárias) com a utilização online do inventário;
6. Articulação deste projeto, com o projeto a desenvolver na área 2 – novas tecnologias e a educação física.

De forma a criar um maior impacto e possibilidade de implementação do projeto, tivemos inúmeros cuidados e preocupações com o momento da dinamização e apresentação do projeto, de forma a incentivar e motivar os professores e funcionários para a sua utilização. Para nós, foi sem dúvida, o momento mais importante do projeto e aquele que mais nos obrigou a certificar de cada variável até ao último momento. Para tal, de forma a garantir a presença de todos os professores, solicitamos que existisse uma convocatória por parte da professora coordenadora do GEF e que esta mesma apresentação fosse feita numa das reuniões do grupo, todavia, tal não foi verificado sendo vários os professores ausentes por diversas razões e também os próprios funcionários, prejudicando desde logo o conhecimento e partilha entre os vários elementos.

Antes da sessão garantimos ainda que todos os meios informáticos disponíveis estavam funcionais e prontos para serem utilizados de forma a potenciarmos uma dinamização/interação entre nós e os professores à medida que íamos apresentando as várias funcionalidades do inventário. Este momento foi bastante rico e positivo, com abertura, entusiasmo e confiança por parte dos professores, os quais se aplicaram, demonstraram interesse e agrado pelo documento que observavam e desfrutaram ativamente das funcionalidades do mesmo.

De forma a ter uma avaliação do projeto realizada pelos professores do GEF, construímos um questionário de satisfação online, da nossa autoria, o qual procurava saber a opinião dos professores tendo em consideração os seguintes aspetos: (A) Conteúdo, (B) Preletores, (C) Apresentação, (D) Avaliação Global, avaliados segundo a escala: 1. Pouco Satisfatório, 2. Satisfatório, 3. Interessante, 4. Muito Interessante, 5. Excelente. No que concerne ao conteúdo apresentado, nomeadamente às questões “1. Como avalia o conteúdo da apresentação”, “2. Considera pertinente a sua abordagem?” e “3. O conteúdo vai ao encontro das necessidades do GEF/Agrupamento”, 60% dos

professores manifestaram ter sido *“Muito Interessante”* e 40% opinaram como sendo *“Excelente”*, resultados obtidos nas três questões. Já no que diz respeito à intervenção das professoras, as respostas dos professores à questão *“1. Como classifica a qualidade da oralidade?”* apresentaram que 60% dos professores manifestaram ter sido *“Muito Interessante”* e 40% opinaram como sendo *“Excelente”*, já nas questões *“2. Como avalia a postura das preletoras”* e *“4. Como classifica o domínio do conteúdo”*, 60% dos professores afirmaram ser *“Excelente”* e 40% opinaram como sendo *“Muito Interessante”*. Por fim, na questão *“3. Como classifica a receptividade das preletoras?”*, as opiniões foram as seguintes: 40% avaliaram a receptividade em *“Muito Interessante”*, outros 40% consideraram *“Excelente”* e 20% afirmaram como sendo *“Interessante”*. Relativamente à apresentação propriamente dita e, aquando questionados sobre as seguintes questões *“1. A exposição foi clara e dinâmica?”*, *“2. Qual o grau de aproximação às suas expectativas”* e *“3. Como avalia o grau de discussão/partilha no decorrer da apresentação?”*, os professores demonstraram maior variabilidade nas suas respostas. Na questão 1, 60% defenderam a exposição como sendo *“Excelente”* e 40% *“Muito Interessante”*. Já na questão 2, 40% avaliaram o grau de aproximação às expectativas como *“Muito Interessante”*, outros 40% consideraram *“Excelente”* e 20% afirmaram como sendo *“Interessante”*. Por sua vez na questão 3, 60% consideraram *“Interessante”* a discussão e partilha decorrente, 20% destacaram como sendo *“Muito Interessante”* e outros 20% consideraram *“Excelente”*. Com o intuito de identificar a percepção geral dos professores sobre o conteúdo, as preletoras e a apresentação propriamente dita, procedemos à realização de uma questão final, a qual identificava a avaliação global da atividade e vinha acompanhada de uma resposta aberta na qual incentivávamos que enumerassem sugestões de melhoria referentes à apresentação e à pertinência do tema. Neste sentido, 60% dos professores considerou a avaliação *“Muito Interessante”* e 40% afirmou mesmo como sendo *“Excelente”*. Na questão aberta, de forma geral, resultaram as seguintes necessidades e ideias: apresentação com uma abordagem bastante aprofundada e cuidada do tema, enaltecendo e esclarecendo dúvidas existentes quanto aos materiais existentes e sua rentabilização, exequibilidade prática e fácil de algumas propostas e outras que poderão vir a desenvolver-se no tempo, continuarmos a incentivar o GEF para a importância do seu uso e facilidade do trabalho diário e do grupo e tentar criar uma funcionalidade que subtraia os materiais que já estão a ser utilizados, ou seja, sempre que um professor faz a requisição, os outros professores têm conhecimento desse mesmo material e os restantes disponíveis já são apresentados subtraindo os requisitados anteriormente.

Finalizado o projeto e realizado o balanço do mesmo, concluímos que, na sua maioria, os objetivos foram atingidos e passaram a facilitar a preparação, organização e funcionamento das aulas, nomeadamente os objetivos 1,2 e 3. Isto deveu-se ao facto dos repositórios do material passarem a estar facilmente identificados, o material se encontrar organizado e arrumado devidamente nos espaços e também pelo conhecimento do que existia e das possíveis utilizações. Quanto aos dois que considerámos que ficaram por atingir, pudemos retirar as seguintes nuances:

- *“Implementação de estratégias que permitam maior acessibilidade no desenvolvimento e avaliação da aptidão física e das restantes matérias”* – para concretização deste objetivo teria sido necessária a pintura/marcação das zonas específicas de arrumação do material e realização dos testes de condição física, sendo para isso essencial a compra ou a criação de uma régua com valores em cm para os teste de impulsão horizontal, vertical e medição da estatura e, a criação de letras para pintura na parede das zonas de arrumação, aspetos que necessitariam de maior disponibilidade para a sua implementação;

- *“Tornar o processo de requisição do material interativo e do conhecimento de todos os envolvidos (professores e funcionários)”* – já este segundo, envolvia a adesão de todo o GEF e respetivos funcionários de forma a participar ativamente e a utilizar o processo interativo de requisição de material o qual seria do conhecimento de todos os envolvidos e de acesso direto em qualquer lugar. Além disso obrigaria a um funcionamento do computador existente no departamento de EF, para utilização por parte dos funcionários, algo que não se verificou. Seria também importante continuar a reforçar para os benefícios da sua utilização, nomeadamente a comodidade da requisição e conhecimento do material disponível sem ter de sair do espaço em que se encontra.

1.3. A face visível e invisível do iceberg – das ideias à realização

“A socialização profissional não é um processo evolutivo e sequencial, mas um processo dinâmico, conflitual, onde são presentes ruturas e a assunção de novas direções.”

(Onofre, 1996)

A nossa vida e a nossa personalidade são e sempre serão o conjunto de todas as nossas experiências e vivências, as quais modificam, interferem e moldam a nossa maneira de ser, de estar e de agir. Eu, como ser humano, apenas mais uma, e da mesma forma que outros tantos indivíduos, tenho no meu passado a razão pela qual

hoje sou o que sou, escolho o que escolho e ajo da forma que ajo. Tal como refere Fonseca (2011, p. 21), *“a construção do Eu é o resultado evolutivo da nossa adaptação ao envolvimento e ao mundo exterior”* e, *“portanto, o espelho da construção do outro”* Fonseca (2011, p. 27). Devido a todas as pessoas que passaram, se insurgiram e permanecem na minha vida, a todos os obstáculos, complexidades e contratempos vividos pessoal, desportiva e profissionalmente, a todos os sonhos vividos, a todos aqueles que não chegaram a ser cumpridos e aos outros que ainda estarão por vir... o aglomerado de acontecimentos que vão surgindo ao longo da nossa caminhada, não deverão ser justificação plausível para que nos reduzamos ao que nos acontece, ao que nos é proposto e acima de tudo, ao que nos é destinado. A mudança faz parte, a aventura desperta e as aspirações nos guiam aos demais recantos da conquista dos sonhos/feitos ainda não conquistados.

Para tal, a cada dia nos sentimos confrontados com a necessidade de tomar decisões, as quais irão condicionar todos os nossos dias a partir dessa atitude todavia, é expectável que tenhamos a convicção de as tomar por nós e pelas nossas pretensões, assumindo total responsabilidade dos nossos atos. Neste sentido, o ano de estágio e todos os meses anteriores ao mesmo definiram-se como um misto de emoções, dúvidas e incertezas, as quais pairaram em mim a cada segundo do meu pensamento. Estavam em confrontação a vivência de dois sonhos e/ou a escolha entre um dos dois e, uma vez que, a maior parte dos comentários que tinha ouvido acerca do estágio curricular não eram muito encorajadores, sobretudo pela quantidade de tarefas que tínhamos para a executar e visto que a minha prioridade sempre se centrou em todos estes anos no futuro profissional, enquanto desejo de conquistar uma vida profissional capaz de satisfazer as minhas necessidades e desejo aquando da criação de uma família, um dos sonhos teve de ficar para trás. Ciente da difícil possibilidade de voltar a vivê-lo, foi essa a minha opção e o meu foco passou a ser... as exigências e a capacidade de as superar aquando da realização do estágio curricular.

Assim que o foco alterou, o pensamento nunca mais parou. Aliás, complexificou-se ainda mais. A cada instante surgiam perspectivas quanto à turma, às funções, às tarefas e atividades, às exigências, às experiências, às pessoas, ao contexto. Tudo era novo e, aquilo que é novo cria receios, ansiedades e expetativas. Penso que todos os professores estagiários “rezam” e anseiam para ter orientadores exigentes mas compreensivos e permissivos, uma turma acessível e com alunos totalmente empenhados e bem comportados, um contexto acolhedor recheado de pessoas simpáticas, abertas e disponíveis, colegas de estágio preocupados, competentes e conhecedores e, sobretudo, um percurso descansado, restando a concretização das

tarefas que vão sendo solicitadas e necessárias ao cumprimento do mesmo. Neste sentido, são imensos os cenários criados em torno do mesmo – O que será o estágio? Quais serão realmente as minhas funções? Quem irá influenciar o meu percurso?

É um facto que também eu me deixei dominar por todos esses pensamentos e, como é óbvio, a maioria dos cenários não se concretizou. Acordei, chegou o dia de pisar o chão e caminhar em direção ao inesperado, ao desconhecido e ao mais desejado simultaneamente. Caí em mim e percebi realmente que era tudo diferente, que por mais que imaginemos, por mais que desenhemos, por mais que expectemos, o real supera sempre o sonhado.

O primeiro pensamento referente ao estágio e suas funções convergiu desde logo para a **Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**. É a mais ambicionada, aquela pela qual mais esperamos, a que nos cria mais reticências e ansiedades. Em todos os momentos que pensava sobre a minha caminhada, eram algumas as palavras que emergiam no meu pensamento: as aulas, os alunos, o planeamento, a condução, a gestão, a avaliação, a reflexão do processo de ensino... Assim, a expectativa era liderar uma turma, planejar o seu processo de ensino-aprendizagem através de um programa que nos guiava a cada período e a cada aula, aplicar esse planeamento com vista à avaliação dos alunos e à reflexão do que poderá ser ajustado consoante as suas necessidades, porém, que isto fosse sempre auxiliado pelo orientador de escola e de certa forma, tendo a sua responsabilidade máxima nas decisões.

Mas a realidade era distinta do imaginado, e o meu papel enfatizado. Eu era realmente o motor. Eu fazia realmente aquele “carro andar”. Era o meu trabalho, as minhas decisões, as minhas intervenções que prevaleciam. Teria o dever de olhar para todo o contexto como um campo de intervenção direccionado para a formação de todos os intervenientes, a capacidade de integrar todos os conhecimentos interligando a investigação, com a cultura e a realidade da escola, promover nos meus alunos as competências mais significativas, guiando o meu desempenho pelo quadro do conhecimento científico, pedagógico e didático da EF e DE, envolver todos os alunos no seu currículo, e sobretudo recorrer às mais variadas e eficazes formas de liderar, comunicar, envolver e avaliar os alunos tendo em consideração as suas necessidades e a qualidade do ensino, da aprendizagem e da escola. Eu era a responsável máxima pela aprendizagem daqueles alunos. Eu fui a responsável por cada planeamento, gestão, organização, avaliação e reflexão, sendo sempre minha a última palavra e/ou decisão.

Por outro lado, a **Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica** era uma das mais inquietantes. Não só pelo facto de se restringir a uma investigação, algo que apenas pelo nome se perspetiva como sendo exigente, dispendiosa e minuciosa, mas também porque implicava um conhecimento vasto do contexto, das suas necessidades e a escolha de um tema, que deveria tornar-se inovador, alterar comportamentos e perspetivar uma adoção ou aceitabilidade por parte dos demais intervenientes. Contudo, foi aquele que menos alterações se evidenciaram quando confrontadas as intenções prévias e as intenções em ato. Tudo aquilo que perspetivava desempenhar, foi claramente aquilo que foi solicitado.

Quanto à **Área 3 – Participação na Escola**, aquando da viagem pelos meus pensamentos e suposições, pude defini-la como sendo a função que mais se aproximava da minha zona de conforto, estando direcionada sobretudo para o treino desportivo. Seria aquela na qual sentiria menos problemas no desempenho das tarefas inerentes, pelo facto de se aproximar daquilo que tinha vindo a ser a minha principal função profissional – ser treinadora – planejar, organizar, refletir, avaliação uma equipa. Porém, considerava que todo este processo fosse da responsabilidade do professor responsável, existindo apenas a minha coadjuvação de forma secundária e com um papel menos importante. Todavia, o que perspetivava acabou por acontecer, pois situei-me claramente na minha zona de conforto, mas de forma ainda mais enriquecedora, pela liberdade fornecida pela professora responsável, a qual me deu total possibilidade e abertura para acompanhar o grupo-equipa em todo o processo de treino e competitivo, assumindo em muitos momentos a liderança e responsabilidade totais por ambos os processos (treino e competitivo).

Por sua vez, na **Área 4 – Relação com a Comunidade**, a par da área 2, afiguravam-se dificuldades acrescidas. E de todas, posso admitir que era a mais alarmante. O receio do desconhecido é sempre enorme e, cria em nós ansiedades prévias e medos entranhados que nos impedem de encontrar a luz e sobretudo confiar naquilo que será o nosso desempenho/competência. Dessa forma, parti para o estágio ciente que estava perante uma experiência diferente, nunca antes vivenciada e realizada e que me dirigia para questões de cariz administrativo. No entanto, acabei por encontrar poucas diferenças entre o previsto e o realizado. O facto de partir em branco permitiu que pintasse cada espaço do meu conhecimento referente às exigências desta função, nada em concreto existia antes do realizado, apenas ideias desorganizadas do que foi ouvido e abordado durante o 1º ano do mestrado. Nada confundia o novo conhecimento e as novas orientações. Além disso, a relação estreita conseguida entre mim e a DT, abriu todas as possibilidades de aprendermos, corrigirmos, trabalharmos,

discutirmos, contrapormos e funcionarmos como uma só, na procura de permitirmos um acompanhamento diário, fundamentando e justificado de todas as decisões inerentes à turma.

Capítulo 2: a Professora na Escola – um fato feito à medida

“A fonte é inesgotável, as opções fantásticas e cada uma tão plausível quanto as outras. Não há uma verdade, existe um conjunto de factos que é necessário analisar e extrair o seu significado: as hipóteses não podem nunca ser certezas sob o risco do fracasso, mas de forma alguma podemos desprezar um fragmento, por mais pequeno que seja ou mais insignificante que pareça.”

(Frade, 1976)

2.1. Sistematização e hierarquização da intenção prévia

“O professor é um facilitador que auxilia o aluno a construir o seu próprio conhecimento.”

Ferreira & Coelho (2016)

Olhando para a sociedade atual e, respetivamente para os jovens, conseguimos visualizar mudanças tremendas, ao nível dos estilos de vida, estado de saúde e nível de atividade física praticada, os quais têm vindo a baixar nas últimas décadas (Bonança, Regino, Martinho, Carreira, & Marques, 2014). Começando pelo facto de os jovens de hoje apresentarem um gosto enorme pelos produtos da nova tecnologia, levando-os por vezes a não terem a mesma atração pela atividade física ou pela prática de desporto, tudo isto, reflete-se naquilo que o corpo das crianças e jovens é atualmente. Um corpo fechado para o movimento, um corpo com poucos graus de liberdade e um corpo com muitas dificuldades para se relacionar e transcender na educação física e/ou na prática desportiva.

Contudo, não são apenas os jovens de hoje que são diferentes. A própria escola e comunidade escolar entendem a EF de uma forma diferente e pouco ajustada à forma como a sociedade se apresenta hoje, colocando-a até num plano secundário no currículo dos alunos. Para corroborar este pensamento, Carreiro da Costa (2010) refere que nos encontramos numa fase em que a comunidade escolar dá uma clara importância ao desempenho e resultados escolares, tendo como foco principal as disciplinas em que existe um exame nacional, assim como o português e a matemática. Desta forma, para não se agir em conformidade e para que a educação física tenha um papel mais ativo e importante no currículo do aluno devemos pensar de acordo com Marques, Gómez, Martins, Catunda, & Sarmiento (2017), os quais apresentaram evidências que os alunos que praticam atividade física no meio escolar possuem

melhores desempenhos académicos comparativamente com aqueles que não participam em atividades físicas e desportivas.

O facto de a educação física ter como objetivos principais a criação de hábitos de prática de atividade física ao longo da vida, melhoria da saúde, prevenindo doenças, promoção da autoestima, bem-estar e responsabilidade social. Ao garantir que aquando da aplicação de um tempo considerável de educação física, os jovens aprendem a fazer escolhas que promovam estilos de vida saudáveis, desenvolvem a competência nas habilidades motoras e aumentam a motivação para a prática de atividades físicas e desportivas ao longo da vida (Bailey, 2006), cabe-nos a nós, professores, promover-la e encontrar as melhores formas de, segundo o contexto em que estamos inseridos, procurar a melhor educação física dos jovens e demais intervenientes no processo.

Posto isto e, a fim de iniciar o meu percurso no estágio pedagógico o mais consciente da realidade e ter em atenção no momento de traçar todo o planeamento, considerei um conjunto de documentos, a fim de permitir um maior enquadramento na escola, aumentar o conhecimento das suas metodologias de trabalho, orientar o meu trabalho tendo em conta das orientações pré-estabelecidas e possibilitar partir de uma base já identificada ou pela qual os restantes docentes se regem.

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Ministério da Educação, 2001) e o Guia de Estágio (Faculdade de Motricidade Humana, 2017) foram a base de toda a construção e a partir daí, toda a documentação inerente à realidade em que estava inserida serviram de alicerces para dar continuidade ao projeto. O Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2013) orienta o funcionamento do AEDFL tendo por base as leis da República Portuguesa. Já o Projeto Educativo (PE) (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2017) posiciona-se como um documento de planificação educativa de natureza geral e estratégica e deve ser entendido como ponto de referência na coerência e unidade da ação educativa. Voltando a nossa atenção para a documentação específica do Departamento de Educação Física, tive em consideração o regulamento da disciplina de EF (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2017), o qual vem estabelecer normas e procedimentos relativos ao GEF, nas suas vertentes administrativa e pedagógica, o protocolo de avaliação inicial (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2016), que guia o nosso percurso, metodologias e objetivos no momento da avaliação inicial e os critérios de avaliação sumativa (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2015), os quais nos traçam os objetivos a atingir num planeamento macro.

No entanto, existiram princípios pelos quais me regi ou que defendo e que se mantiveram na base do meu pensamento e, de certa forma, que me distinguem ou

caracterizam. Em cada planeamento/definição de tarefa estiveram presentes os seguintes princípios:

- ✓ **Situações problema contextualizados ao nível da turma:** exercícios/situações problema dos conteúdos a abordar, ou seja, colocar o aluno perante contextos onde tivesse que “ler e interpretar” e escolher a melhor solução, sem nunca “fechar” as possibilidades de resposta por parte dos alunos. Algo que considero importante é o respeitar da individualidade de cada aluno no “aqui e agora” na sua resposta ao problema colocado;
- ✓ **Todo o esboço ou planeamento pretende que os alunos recorram às demais habilidades e competências a fim de as melhorar,** neste sentido, cada objetivo traçado para cada situação problema, enumerava um conjunto de condicionantes ou critérios que promoviam essa aquisição;
- ✓ **Respeito pela progressão complexa:** todas as situações-problema respeitavam a realidade complexa e não linear da EF e da educação físico-motora dos diferentes alunos nessa realidade (a EF é diferente para cada um dos alunos e vista, praticada e aceite de forma distinta, não sendo linear a todos, além disso apresenta uma complexidade de situações, variáveis, atividades e conteúdos que têm de ser aplicados a todos mas de formas específicas e direcionadas a cada um). Contudo, havendo a necessidade de ir ao encontro do nível motor, cognitivo, social e desportivo da turma, procurei partir de contextos menos complexos para contextos mais complexos sem nunca sair dos conteúdos e objetivos propostos para a(s) aula(s). Acredito que olhando a realidade desta forma, os alunos estarão mais próximos de vivenciar contextos propensos à aquisição de novas habilidades e competências;
- ✓ **Promoção da descoberta guiada:** existência de uma catalisação para uma aprendizagem que seja enriquecedora e sobretudo identificada e vivida por eles próprios. Espera-se a promoção da autodescoberta e a tomada de consciência do aluno de que é capaz de encontrar soluções. Indo ao encontro do que defende Lourenço (2010, p.83), *“a descoberta consiste em ver o que todos viram e em pensar o que ninguém pensou.”*

A turma do 11ºE, tendo em consideração o calendário escolar letivo, usufruiu de 124 tempos letivos para a disciplina de EF, considerando os três períodos (48 tempos letivos no 1º período, 44 tempos letivos no 2º período e 32 tempos letivos no 3º período).

Cada tempo letivo correspondeu a 45 minutos, os quais funcionam aos pares, dando origem às aulas de 90 minutos. Ou seja, cada aula teve a duração de 90 minutos, resultando num total de 62 aulas, 93 horas e 5580 minutos. O horário da disciplina de EF da turma do 11ºE era composto por quatro tempos letivos, dois na terça-feira e outros dois na sexta-feira, resultado em 180 minutos semanais. Segundo o sistema de rotação dos espaços definido pelo GEF as aulas da turma do 11ºE foram organizadas da seguinte forma pelos espaços: 17 aulas no Ginásio Sena, 16 aulas no Ginásio Adelaide, 14 aulas no Ginásio D e 15 aulas no Ginásio C. Para tal, o planeamento das aulas foi dividido em 4 etapas, as quais perspetivavam objetivos distintos mas que se completavam ao longo de todo o processo.

2.1.1 As várias etapas do planeamento

A importância da avaliação está dependente da forma como o educador ou professor a interliga com as restantes decisões que devem ser tomadas, garantindo um processo consciente e orientado para a consecução de objetivos pedagógicos (Jacinto, 1984).

Quando olhamos para a maioria das escolas, reparamos que as aulas se dividem claramente em dois grandes eixos: o desenvolvimento dos conteúdos curriculares – onde os professores debitam a matéria (que corresponde ao grosso do tempo das aulas) e, o tempo das tarefas em avaliação sumativa – em geral idêntica ao teste, em que pretendem classificar os alunos (normalmente no final dos períodos). Assim, há uma clara abordagem tendencial acerca dos campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas conceptualmente separadas, desenvolvidas em dois tempos distintos, o que por sua vez se projeta numa separação entre o ensino e avaliação (Roldão & Ferro, 2015).

Os PNEF foram concebidos de forma a serem utilizados como um guia para a ação do professor onde este pode encontrar um conjunto de indicadores para orientar a sua prática, nunca substituindo a capacidade de deliberação pedagógica do mesmo (Ministério da Educação, 2001, p. 4). Além disso, cada escola tem a sua cultura organizacional, as suas metodologias de trabalho e documentos reguladores das práticas, nomeadamente o regulamento interno, projeto educativo, protocolo de avaliação inicial e critérios de avaliação e ainda os seus recursos materiais, recursos espaciais e o sistema de rotação de espaços, aos quais devemos dar importância e conhecer de forma aprofundada para que possamos proceder ao planeamento de cada etapa.

Neste sentido, a organização das etapas teve em consideração os períodos letivos, procurando que no primeiro período se realizasse a avaliação inicial (1ª etapa) e a etapa de recuperação e aprendizagem (2ª etapa) dos conteúdos a desenvolver posteriormente. Já o segundo período, por ser maior e abranger um maior número de aulas, abarcou a 3ª etapa, de aprendizagem e desenvolvimento existindo a preocupação em aprender, rever, praticar, desenvolver e consolidar o maior número de conteúdos inerentes às várias matérias destinadas ao ano de escolaridade que lecionava. Por último, o 4º período ficou reservado para a 4ª etapa de desenvolvimento e consolidação de forma a consolidar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo e também recuperar os alunos com algum atraso no que respeita à assimilação das mesmas.

Para planearmos, desenvolvermos habilidades e aptidões e para que possamos proceder à avaliação dos alunos e agir perante a sua diversidade e predisposição física, intelectual e social, realizamos a avaliação inicial (AI), a qual segundo Araújo (2007), se define como sendo a primeira etapa do planeamento anual em que o professor vai realizar o diagnóstico das dificuldades dos alunos e realizar o prognóstico das suas possibilidades de desenvolvimento promovendo uma perspectiva de desenvolvimento curricular dinâmica, diferenciada e contextualizada. A 1ª etapa que implementei, de AI teve a duração de seis semanas tendo sido lecionadas doze aulas e onde os alunos experienciaram um conjunto de tarefas correspondentes a um alargado número de matérias, durante as quais recolhi as informações necessárias para diagnosticar os níveis de aprendizagem onde se encontravam e prognosticar qual o caminho que conseguiriam seguir. O planeamento da etapa de AI foi delineado tendo em conta os seguintes aspetos: possibilidade de realização das matérias na escola, rotação dos espaços, protocolo de avaliação inicial, possibilidade de conjugação das matérias na mesma aula e feedback dos alunos relativamente às várias modalidades. Para esta etapa tracei os seguintes objetivos:

1. Abordagem do maior número de matérias possíveis de lecionar durante o ano letivo (calendarização);
2. Diagnosticar o nível inicial dos alunos e prognosticar as suas possibilidades de desenvolvimento nas diversas matérias;
3. Identificar as matérias prioritárias e simultaneamente as preferências dos alunos;
4. Identificar os melhores alunos e também os alunos críticos;
5. Recolher dados para proceder à formação de grupos de nível dentro da turma;

6. Encontrar as melhores rotinas de organização, normas de funcionamento da aula e métodos de planeamento, condução e gestão da aula, procurando consolidá-las;
7. Desenvolver um clima de aula e relações positivas entre alunos e professora-alunos;
8. Identificar, explorar e aperfeiçoar aspetos da formação do professor tendo em consideração as dimensões instrução, organização, clima e disciplina;

Já a 2ª etapa do processo de ensino-aprendizagem, “Recuperação e Aprendizagem”, contou com doze aulas e foi composta por três unidades de ensino, das quais resultaram um balanço relativo a cada uma delas. Esta etapa veio no seguimento do trabalho de observação, análise e reflexão da primeira etapa de AI, na qual consegui reunir os argumentos imprescindíveis para planear o ano letivo – o ponto de partida (diagnóstico dos alunos) e o ponto de chegada (prognóstico dos alunos). Assim sendo, defini os seguintes objetivos para esta etapa:

1. Definição das matérias prioritárias;
2. Ajustamento e correção da colocação dos alunos por níveis, tendo em consideração a avaliação inicial;
3. Acompanhamento individualizado e recuperação dos alunos críticos consoante as matérias a abordar;
4. Trabalhar, interiorizar e familiarizar com as matérias, métodos de organização, funcionamento das aulas e exercícios a realizar tendo em conta as várias matérias e os objetivos definidos para a etapa.

Por sua vez, na 3ª etapa denominada de “Aprendizagem e Desenvolvimento” foram lecionadas vinte e duas aulas, organizadas em três unidades de ensino, após as quais foi possível realizar um balanço reflexivo da operacionalização de todas elas. Esta etapa apareceu no seguimento da etapa de “Recuperação e Aprendizagem” (2ª Etapa) tendo assim como objetivos principais a aprendizagem de aspetos críticos e conhecimentos ainda não atingidos pelos alunos, com vista a alcançar o melhor de cada aluno e ir ao encontro do seu prognóstico final, o desenvolvimento dos aspetos críticos trabalhados durante a etapa anterior com vista ao seu aperfeiçoamento e consolidação e, ainda continuarmos a ter a preocupação de proceder à recuperação dos alunos com mais dificuldades. O planeamento teve em conta os seguintes aspetos: resultados da etapa de Recuperação e Aprendizagem, balanço dessa mesma etapa, rotação dos espaços, calendário letivo/escolar e o Plano Anual de Turma.

Na 4ª etapa, denominada de “Desenvolvimento e Consolidação”, lecionei dezasseis aulas, ordenando-as igualmente em três unidades de ensino, das quais refleti após a sua realização. Esta sucede a 3ª Etapa de “Aprendizagem e Desenvolvimento”, tendo como objetivo principal, a consolidação das aprendizagens alcançadas durante as etapas anteriores. Todavia, era também expectável a aprendizagem e desenvolvimento de novas técnicas, matérias ou conhecimentos com vista à aquisição do melhor de cada aluno e à obtenção do prognóstico final e continuar a ter a preocupação de proceder à recuperação dos alunos com mais dificuldades. O planeamento desta etapa teve em consideração os resultados da etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento, o balanço dessa mesma etapa, a rotação dos espaços, o calendário letivo/escolar e o plano Anual de Turma.

Abordando as três áreas de extensão da EF, no que diz respeito à área das atividades físicas, a escolha/ordenação da aprendizagem/desenvolvimento das matérias teve sempre em consideração a avaliação inicial, a identificação das matérias prioritárias, as possibilidades de realização das mesmas na escola e/ou nos espaços destinados para a prática consoante o sistema de rotações e, ainda, a motivação e interesse dos alunos intercalando-as entre as mais e as menos ambicionadas. Na área da aptidão física, tivemos o objetivo anual de melhorar as capacidades físicas dos alunos, procurando atingir a ZSAP em todos os testes do Fitescolas, melhorando se possível os resultados ao longo do ano. Na área dos conhecimentos, o objetivo centrou-se na abordagem dos temas definidos no plano plurianual para o 11º ano de escolaridade.

2.1.2. O planeamento no DE

De forma a sermos eficazes no acompanhamento e direção de um grupo-equipa existem diversos conceitos que importa serem esclarecidos quanto ao nosso percurso e direção em relação aos objetivos, sobretudo no que diz respeito à formação que pretendemos para os nossos jogadores, à função de um treinador, características do mesmo e especificidades que deverá ter o nosso processo.

Smith e Smoll (1997) defendem que existem diferenças entre o modelo de desporto profissional, em que a vitória e os ganhos financeiros assumem uma grande importância, e o modelo de formação desportiva onde deve ser promovido um contexto positivo para as crianças e jovens, em que deve ser estimulado o esforço e a aprendizagem, tendo em vista o divertimento, satisfação de pertencer a uma equipa, aquisição de novas competências desportivas, aumento da autoestima e reduzir o medo de falhar.

Por sua vez, olhando para a função do treinador, Castro (2006) defende que não se pode generalizar e dizer que todos os que atuam como treinadores e que tiveram uma história desportiva, mas não tiveram uma formação académica, não podem exercer a profissão. Dizendo ainda que, *“segundo todos nós sabemos, muitos querem ser treinadores, mas na realidade não basta só querer, tem que se ter algo mais, e este algo mais passa por uma verdadeira capacitação profissional”*. O treinador precisa possuir qualidades de comando, em especial a capacidade de liderança, para, apesar das dificuldades, obter o máximo de rendimento dos seus atletas (Mutti, 1990). E segundo Silva (2009) liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso. E todas as atitudes do treinador terminam por influenciar as atividades relacionadas às tarefas dos membros do grupo.

O professor/treinador para ter êxito na comunicação com os jogadores/alunos, necessita dominar as técnicas de comunicação, já que estas envolvem não só a capacidade de saber falar mas também de saber ouvir. Devem procurar ser claros e positivos quando comunicam com os jogadores, evitando ser desmoralizadores, derrotistas ou imprecisos na transmissão das suas informações, já que a grande virtude da comunicação dos treinadores está na forma como conseguem motivar os jogadores para o treino e para a competição (Pacheco, 2012). Assim, a prioridade do treino deve estar orientada para que os jogadores adquiram uma habilidade específica e se adaptem a resolver as situações de jogo (Cerezo, 2000), existindo a necessidade da moldagem, ou seja, a criação das condições de jogo ou próximo delas no treino (Teodorescu, 2003).

Considerando a importância das diferentes metodologias, da comunicação, das prioridades do treino e da especificidade de alunos/jogadores que temos perante nós, o planeamento funciona como ponto de partida e moldagem para a conquista dos objetivos a que nos propomos. O planeamento inicial definido para o grupo-equipa do DE de basquetebol, previa a existência de três treinos semanais ocorridos às terças, quartas e sextas-feiras de cada semana, das 12h45 às 13h30, prevendo-se um total de 67 treinos. Porém, devido à indisponibilidade e falta de assiduidade dos alunos, estes foram reduzidos para dois treinos semanais, existentes às terças e sextas-feiras, mantendo-se o mesmo horário. Assim, foram realizados 48 treinos, distribuídos pelos três períodos, resultando em 18 treinos no primeiro período, 18 treinos no segundo período e 12 treinos no terceiro período, resultando em 2160 minutos no processo de treino.

Uma vez inserida nos processos de treino e competição de um grupo-equipa de desporto escolar da modalidade de Basquetebol, escolha esta que se deveu sobretudo

à disponibilidade de horários e, porque apesar de não ser a modalidade em que sou especializada, é similarmente uma modalidade coletiva e que me motivou a adquirir mais conhecimentos sobre a mesma, foram vários os objetivos a que nos propusemos coletivamente e individualmente de forma a seguirmos um caminho coerente e devidamente fundamentando e organizado.

Os objetivos gerais traçados para o núcleo passaram por contribuir para a manutenção de uma cultura desportiva na escola, fomentar o basquetebol pelos alunos, proporcionando a todos os jogadores a prática formal da modalidade de basquetebol, proporcionar uma formação completa a todos os participantes, incutir o gosto pela prática da modalidade e contribuir para o desenvolvimento dos aspetos essenciais à prática da mesma.

Os princípios de orientação pelos quais nos regemos caíram sobre a vontade de proporcionar bons momentos de prática da modalidade e aumentar o gosto e motivação para a prática fora do contexto escolar, garantir a diferenciação do ensino, ensinar o jogo de basquetebol sob formas jogadas (formal, reduzido e condicionado), partir do complexo para algo ainda mais complexo e da importância do individual para o coletivo (do 1x0 para o 4x4). Assim, foram várias as opções estratégicas de conteúdo e organização a que recorremos para implementar os objetivos operacionais, de cariz técnico-tático. Resolvemos focar-nos basicamente na procura constante em oferecer uma linha de passe ao jogador com bola para continuar a mantê-la, optar sempre pela ação mais ofensiva: lançar utilizando o lançamento na passada ou de curta distância de acordo com a ação do defesa, libertar-se do defensor para finalizar ou passar a bola com segurança a um companheiro, passar se tem um companheiro desmarcado, desmarcando-se na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, participar no ressalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento. Aquando da perda de posse de bola, assume de imediato uma atitude defensiva acompanhando o seu adversário direto (defesa individual), procurando recuperar a posse da bola o mais rápido possível, dificultar as ações do adversário, colocando-se entre o jogador, o cesto e o adversário e participar ativamente no ressalto defensivo, reagindo ao lançamento.

Por sua vez quando olhamos para os objetivos teóricos e/ou sociais, destinados aos vários alunos como seres individuais inseridos em um grupo, traçamos como prioridades a cooperação com os companheiros escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria, a aceitação pelas decisões da arbitragem e o tratamento com cordialidade e respeito para com os companheiros e os adversários.

2.1.3. As funções enquanto coadjuvante da DT

Direcionada para as funções de acompanhamento da direção de turma, e uma vez situada perante uma área possível de acolher no futuro, seria de interiorizar e desfrutar ao máximo de cada momento vivido neste contexto, não só vivenciando os aspetos particulares da turma do 11º E, mas acima de tudo, tendo a capacidade de privar com outros diretores de turmas e conhecer outras realidades e formas de trabalho. Assim, no que respeita ao meu caso particular e às funções inerentes à direção de turma, analisei cada oportunidade e tarefa realizada juntamente com a DT, confrontando-a com aquilo que era realizado e transmitindo-lhe todas as minhas dúvidas e incertezas, de forma a aperfeiçoar o meu conhecimento e aumentar o domínio da área. Além disso, foi essencial a procura constante em desenvolver uma relação positiva, próxima e aberta, com vista a uma melhor concretização de todos os objetivos.

Deste modo, a construção do projeto de acompanhamento da direção de turma, foi um guia fundamental para o desenvolvimento das necessidades formativas, o qual teve por base de construção as tarefas inerentes ao desempenho da função, o Plano Individual de Formação (PIF), o estudo da turma e os problemas identificados dentro da mesma. Existindo vários espaços de intervenção a considerar no desempenho desta função, espaços esses que dizem respeito aos locais/intervenientes onde estive diretamente ligada enquanto estagiária e acompanhante da DT, foi possível organizar as variadas tarefas e funções específicas de cada campo de intervenção, os quais originaram simultaneamente objetivos, estratégias e avaliações diferenciadas. A organização tida em conta permitiu uma intervenção rápida nos diversos momentos, reagir aquando de necessidades pontuais, proceder à avaliação do projeto e à avaliação de toda a minha ação operacional nesta área.

Assim, passo a enumerar as principais atividades e funções realizadas no processo de coadjuvação da DT, dentro dos quais foram definidas tarefas e funções específicas, as quais foram traçadas especificamente no projeto de acompanhado da direção de turma:

- ✓ Reuniões/Encontros com a DT;
- ✓ Preparação das reuniões, atendimentos e CT's;
- ✓ Utilização do programa INOVAR para marcação de faltas, consulta de notas, nº de aulas dadas, previstas e assistidas, contatos com os EE e professores, entre outros;
- ✓ Produção de atas;
- ✓ Presença e participação nos CT;

- ✓ Presença e participação nas reuniões com os EE;
- ✓ Conhecimento dos EE;
- ✓ Envio de documentação aos EE e CT;

2.2. A intenção em ato – o Aqui e Agora.

“A educação envolve um instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e intercomunicação, de autoconhecimento e conhecimento das necessidades humanas. E propõe prover as formas de superação das necessidades identificadas.”

Marcellino (2008)

Quando situada perante alunos, que além de alunos eram pessoas, diferentes, com motivações distintas e preocupações identificadas, estava ciente que não poderia agradar a todos da mesma forma, nem mesmo de formas diferentes, pois existirá sempre alguém que não se identificará ou aceitará qualquer proposta, atitude ou postura. Seria algo à partida impossível, ou mesmo sem sentido. Pois não faz sentido eu tentar ser apenas o que eles esperam ou querem que eu seja. A minha preocupação, a cada instante, centrava-se em ser quem eu sou (manter a personalidade, os ideias e princípios), não apenas a professora, não apenas um ser pensante diferente e com maneiras de pensar distintas, mas ser autêntica, disponível para os meus alunos e preocupada com o seu sucesso. Para tal, procurava em todos os momentos conseguir sentir as consequências do meu pensamento, reflexão e prática nas ações, reações e atos dos meus alunos, de forma a dar verdadeiramente significado a todo o processo.

Neste sentido, cada aula era um desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade. Um caos que se tornava numa realidade positiva. Um turbilhão de incertezas, dúvidas e medos, que permitia uma participação ativa e a não permissão para desligar do momento. O planeamento havia sido realizado, mas a capacidade de adaptar teria de estar lá. A capacidade de olhar, analisar e agir funcionava como um automatismo. Cada momento era um momento isolado, mas que concorria para um momento contínuo e progressivo. Cada tarefa previa uma tarefa seguinte e cada uma delas se interligava naquilo que se objetivava, desenvolvia e refletia para a aula, para o aluno e simultaneamente para a turma, com vista a que os alunos se focassem naquilo que era o essencial dos objetivos propostos e “não conduzi-los para caminhos paralelos e secundários” (Bento, 2003, p. 114). Pois bem, são todos estes elementos e muitos mais que dão verdadeiramente o brilho à (minha futura) profissão. Que me motivam a cada dia que passa. Que nos fazem querer plantar a teoria, para colher de forma mais consistente ferramentas para a nossa prática, sem nunca esquecer que mais do que colocar a teoria em prática, fará mais sentido teorizar a prática. Porque falamos da necessidade do corpo se relacionar no espaço e tempo com outros corpos para que

todos se transcendam naquilo que à partida nos mostram, tal como refere Frade (1976, p. 11) quando menciona que o ‘movimento, não considerado como contração de músculos que estão ligado a fenómenos do sistema nervoso mas, como ACTOS QUE SÃO ORIENTADOS PARA UMA ACÇÃO’. Indo ao encontro também de Sérgio (2000) quando refere ‘Movo-me, logo existo’.

Entrei na primeira aula e ainda hoje a consigo recordar, estava perante 21 alunos, rapazes e raparigas e/ou homens e mulheres, os quais viriam a ser a minha preocupação, o meu motivo, o meu olhar e o meu pensamento. O meu trabalho basear-se-ia neles, nas suas motivações, nas suas preocupações, nos seus gostos, nas suas personalidades, nas suas dificuldades e competências. O olhar dos alunos de forma curiosa e simultaneamente despreocupada, aos seus olhos, eu era a professora, a professora estagiária e que à partida iria reger-me pelas suas motivações e gostos. Senti que os alunos ponderaram que as aulas iriam ser quase “planeadas e lecionadas” por eles, pelo facto de eu estar ali pela primeira vez. Não sei sinceramente se era isto que pensavam, mas foi o que senti e que fui sentindo nas primeiras aulas do meu percurso. A primeira aula tinha como principais objetivos conhecermo-nos mutuamente e retirarmos as primeiras ilações da forma como interagimos, nos comportamos e exprimimos. Inicialmente foi feita uma apresentação formal por parte do Professor João Casqueiro, o qual me apresentou como professora principal da turma e a minha colega Aida como acompanhante e também como pessoa autorizada a intervir. Seguidamente apresentei-me, falei do meu percurso e o facto de ser jogadora de futebol permitiu-me “ganhar uns pontinhos” junto do género masculino, olharam para mim logo de forma diferente e tornei-me um desafio para eles. Foram referenciadas as normas e regras a ter antes, durante e após as aulas, as modalidades existentes no DE e também o modo de avaliação da disciplina. Por fim, foi entregue e preenchido o questionário individual juntamente com o questionário de sociometria. Finalizadas estas tarefas, os alunos assinaram a folha de presenças, receberam a folha de autorização para a existência de filmagens, a qual foi devidamente apresentada e abandonaram o ginásio...O primeiro contato estava estabelecido. Conseguimos uma boa relação professora-alunos, existindo proximidade, abertura e consideração mútua. A turma apresentou-se calma e com um clima positivo entre eles. Interagi sendo eu própria, mas clarificando que as aulas seriam delineadas por momentos de partilha e brincadeira aliados ao rigor, empenho e perfeccionismo.

Pois bem... Iniciado o processo, começaram os desafios. Contornar o facto da educação física não contar para a média final de ano e de curso, suscitando interesses e motivações totalmente distintas em cada um dos alunos, levando-os a olhar para as

aulas como meros recreios, ou simplesmente como horas para passar o tempo, momentos para treinar para as modalidades que exercem fora dali, espaços para conviver com os colegas de forma mais livre, aulas para realizar unicamente o que gostam pois a aquisição de conhecimento não era importante, visto que em momento algum a avaliação é essencial ao seu percurso académico. *“A nota de avaliação da disciplina de educação física deixa de contar para a média dos alunos do secundário, o que, no entender da sociedade, é “inadmissível”, pois vai ter “repercussões negativas no investimento dos alunos na superação das suas dificuldades, no seu aperfeiçoamento e no seu desenvolvimento pessoal e social”* (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2012).

Conhecer cada aluno/pessoa que tinha à minha frente. A tentativa de criação de empatia com cada um deles. A forma de agir que tinha de ser distinta. A atenção que um obrigava e que o outro dispensava. A preocupação que um merecia e o outro concedia. O sorriso que um esboçava na procura de o receber de volta e a superioridade do outro na tentativa de demonstrar a sua importância e autonomia. As necessidades que um expunha e procurava resolver com a minha ajuda e, por outro lado a consideração de conhecimento total sem margem para ouvir ou tentar corrigir aquando das palavras por mim proferidas... Cada aula tornava-se um novo começo, cada aula permitia um recomeço distinto e um novo estímulo. Cada aula procurei guiar-me pelos meus princípios e focar-me nos meus alunos. Desde o primeiro dia, sinto que foram a minha preocupação. Antes do sucesso da minha prática, do controlo da instrução e das inflexões de voz, do cumprimento do planeamento, da gestão da aula, da disciplina e dos conflitos,... estavam os meus alunos. As suas dificuldades, os seus medos, as suas facilidades, os seus desafios e perspetivas, as suas motivações, os seus gostos, aquilo que evitavam, pois *“o professor deve contribuir o mais objetivamente possível, em cada uma dos milhares de aulas que um aluno tem na sua vida escolar, para a formação de conhecimentos, capacidades e habilidade”* (Bento, 2003, p. 104). As aulas tinham em consideração estes aspetos, desde o planeamento à sua reflexão. As matérias eram escolhidas com vista a ir ao encontro de ambos os géneros e simultaneamente às dificuldades e facilidades, às necessidades e valências, pois tal como referem Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves, & Resende (2014), *“os professores de educação física, criam grupos de nível na turma, de modo a que todos trabalhem em prol da melhoria das suas capacidades... é importante que cada aluno evolua ao seu ritmo...”*. Os grupos eram ainda organizados com base no sociograma, interligando os alunos rejeitados com os líderes e os socialmente aceites com os alunos situados na

“zona cinzenta”, procurando a alternância entre grupos homogêneos e heterogêneos consoante os objetivos propostos.

Olhando para a minha intervenção propriamente dita, iniciei esta caminhada com a certeza que a principal direção deve ser sobre a preocupação com os alunos, a escola e o meio envolvente. Contudo, um dos aspetos essenciais do EP está também relacionado com a formação do estagiário, sendo que este deve procurar a cada instante intervir, analisar e refletir perante quatro dimensões pedagógicas: instrução, organização, clima e disciplina. Para tal, foram várias as preocupações e objetivos traçados tendo em conta as diversas dimensões.

Ao **nível da dimensão instrução**, aquela que para mim se torna essencial para o sucesso das restantes e simultaneamente para a aquisição de conhecimento por parte dos alunos, detive as seguintes preocupações:

- ✓ Proporcionar aos alunos instrução de qualidade científica e técnica, de forma clara, concisa e objetiva, utilizando um tom de voz audível e flexível e um vocabulário apropriado e direcionado para os objetivos – encontrar as melhores palavras-chave considerando o objetivo e que estas fossem transmitidas ao longo da aula, de forma a orientar os alunos unicamente para o objetivo e permitir um acompanhamento da sua prática com orientações pertinentes. É essencial ter a perfeita noção que *“a atividade do professor ocorre sobretudo num processo de atividade comunicativa em que professores e alunos transformam os seus comportamentos”* (Bento & Marques, 1993, p. 41).
- ✓ Apoiar a prática e/ou aprendizagem com feedback focado nos aspetos críticos do desempenho – cada aluno continha as suas próprias fragilidades, competências e/ou dificuldades assim, o acompanhamento dos mesmos de forma individual ou grupal considerando esses mesmos aspetos, permitia colmatar essas dificuldades e assim aperfeiçoar os aspetos conseguidos.
- ✓ Desenvolver uma interação verbal ou não verbal com os alunos e ser consistente nas mesmas – variar constantemente o tipo de interação com os alunos, pois muitas das vezes não necessitam de nos ouvir ou olhar, mas sim identificar e analisar a nossa postura corporal e perceber se estamos ou não preocupados com o seu desempenho, com a sua execução ou com a própria tarefa, algo que é afirmado por Mesquita (2009), a qual defende que a comunicação verbal efetiva envolve o saber fazer perguntas, o saber estimular a comunicação e ainda o saber ouvir.

Assim os treinadores na comunicação com os jogadores devem aperfeiçoar a comunicação verbal, desenvolver a capacidade de saber ouvir os seus jogadores, desenvolver a comunicação não-verbal e estimular a comunicação audiovisual.

- ✓ Recorrer à utilização, se necessário, de demonstrações frequentes e ao questionamento direcionado – pois muitas das vezes consideram que as suas habilidades ou desempenhos estão totalmente ajustados e corretos tendo em conta a matéria a desenvolver e a demonstração e/ou questionamento vão fazê-los agir, rever a sua ação e refletir sobre os aspetos a melhorar, assim como no conhecimento dos jogos, obriga-los a pensar sobre o porquê das suas ações, sobre os benefícios de realizar uma ação e não outra diferente e levá-los a descobrir de forma guiada que não existem intervenções fechadas, mas sim abertas com linhas orientadoras. Algo que é corroborado por Onofre (1995), afirmando que nos momentos de instrução, o professor deve garantir a atenção e concentração dos alunos, conseguindo que estes tenham uma participação voluntária perante o questionamento do professor, pois se tal acontecer estamos perante uma co construção da aprendizagem por parte do aluno.
- ✓ Insistir numa correção, prescrição e avaliação constante das prestações dos alunos – aspeto que por vezes foi descurado durante o processo de ensino-aprendizagem, pela dificuldade em conseguir conquistar o interesse dos alunos na sua evolução ou pela necessidade de possibilitar o maior tempo de prática motora. Estas informações foram organizadas e realizadas diariamente mas partilhadas unicamente no final dos períodos, não dando conhecimento aos alunos de forma constante sobre o seu percurso, ainda que não procurassem saber, mas tornava-se importante que eu tentasse transmiti-las.
- ✓ Ter sempre em atenção o posicionamento e postura ao longo da aula, os quais são aspeto-chave ao desempenho dos alunos – uma movimentação constante ao longo do espaço, de forma dinâmica e gesticulada, que permita um acompanhamento próximo de todos os alunos e suscitar um comportamento totalmente oposto de uma postura fechada, parada num espaço, intervindo de forma reduzida sobre um ou dois alunos ou até mesmo de forma grupal. Segundo Onofre (1995), “*é muito importante que o professor adote um posicionamento no espaço*

de trabalho que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos, bem como um deslocamento que lhe permita interagir com todos os alunos.”

Considerando a **dimensão organização**, tracei alguns objetivos que me permitiram acompanhar os alunos, sobretudo ao nível da instrução e, possibilitar-lhes aulas dinâmicas e ajustadas às várias motivações e aos diversos alunos e libertar-me das preocupações de gestão, as quais devem, na minha opinião, ser guiadas pelos alunos, pelo seu empenho, frescura ou fadiga e procura da aquisição ou aperfeiçoamento dos objetivos traçados. Neste sentido, tracei então os seguintes objetivos:

- ✓ Apresentar-me atempadamente antes da aula para poder preparar/montar os exercícios previamente;
- ✓ Gerir o tempo da aula de forma a existir o máximo de tempo de prática específica e reduzidas perdas de tempo para instruções/transições;
- ✓ Preparar aulas politemáticas, tendo a preocupação de articular as matérias que pretendo lecionar e os espaços definidos, prevendo e planeando possíveis alterações devido à existência de contratemplos.

Já no que diz respeito **às dimensões clima e disciplina**, foram diversas as preocupações ao longo das aulas e do planeamento das mesmas, pois voltando a frisar a inexistência de consideração da nota da disciplina para a média, originava atitudes, predisposições e vontades diversas quer ao longo das aulas, quer nos próprios alunos. Além disso, o professor deve estar ciente que “a organização da aula deve possibilitar um curso fluente e sem perturbações do ensino, primando por uma boa ordem e disciplina de trabalho” (Bento, 2003, p. 108) assim, o clima positivo na aula foi algo que tentei conquistar a cada momento e incentivar à sua existência tentando atingir os seguintes propósitos:

- ✓ Motivar os alunos para que tenham maior empenho cognitivo e motor durante as aulas, sendo fundamental que o professor “*procure tornar o ensino atraente*” (Bento, 2003, p. 114);
- ✓ Afetividade positiva, levando ao máximo a participação dos alunos, interagindo com contato físico, auditivo e visual e criando momentos lúdicos juntamente com momentos de rigor, procurar interações diversas com os alunos (brincadeiras, conversas, partilhas, puxar pela sua participação, intervir aquando de momentos de excesso de desconcentração);

- ✓ Mostrar entusiasmo e interagir face a comportamentos significativos dos alunos;
- ✓ Mostrar interesse e procurar estar informada acerca do seu percurso escolar, promovendo constantemente relações positivas professor-aluno, aluno-aluno e professor-turma.

Ao nível da disciplina:

- ✓ Promover o bom comportamento, tornando claras as regras e normas das aulas, estabelecendo procedimentos, motivando o comportamento apropriado com interações positivas gerais e específicas e variando os métodos de interação – *“A base fundamental de uma abordagem preventiva dos problemas da disciplina é a delimitação de um conjunto de critérios que permita determinar o que é um comportamento disciplinado ou um comportamento indisciplinado”* (Onofre, 1995).
- ✓ Diminuir os comportamentos inapropriados, ignorando sempre que possível os mesmos e, quando necessário, utilizar interações verbais dissuasivas, com eficácia;
- ✓ Evitar o agrupamento junção dos alunos com comportamentos menos apropriados;
- ✓ Incutir nos alunos o espírito de grupo, disciplina, entreaajuda, companheirismo, amizade, respeito e rigor perante todos os intervenientes e as atividades propostas;
- ✓ Capacidade de ouvir, aceitar e materializar a crítica, justificação ou exposição do aluno de forma construtiva;
- ✓ Impor o respeito mútuo, demonstrando disponibilidade, vontade de ajudar e entender os alunos aquando de adoção de comportamentos fora da tarefa;
- ✓ Utilização de técnicas de controlo positivas, que levem à modificação do comportamento, evitando ao máximo o uso de técnicas punitivas.

Se iniciasse hoje esta caminhada, considerando a dimensão instrução, aperfeiçoava em alguns momentos a definição das palavras-chave e simultaneamente dos objetivos da aula, de forma a reduzi-los e nesse mesmo sentido, proporcionar uma maior aquisição dos mesmos e facilidade para tal. Além disso, a correção, prescrição e avaliação da prestação dos alunos seria realizada semanalmente e juntamente com os alunos, de forma a procurar envolvê-los constantemente na sua avaliação e perceção da performance, com vista a possibilidade de um maior interesse e simultaneamente consideração pela disciplina e pelas valências que poderão trazer-lhes para o seu dia a

dia. Relativamente à dimensão gestão, senti que em qualquer momento consegui adaptar-me as solicitações da própria aula e dos alunos, criando estratégias diferentes e/ou até mesmo tarefas distintas que havia planeado anteriormente ou não, procurando a cada instante que os alunos se sentissem bem, empenhados, motivados e com gosto pelo que estava a ser desenvolvido. No entanto, preocupar-me-ia ainda mais com as questões da organização dos alunos antes do início da aula, criando novas estratégias para que chegassem à hora, nomeadamente entrega de diplomas de assiduidade, permissão para que realizassem tarefas escolhidas pelos alunos mais pontuais no final da aula, escolha do aquecimento para a aula seguinte pelo aluno mais pontual. Por sua vez, no que se refere à dimensão clima, em alguns momentos poderia ter encontrado outro tipo de estratégias para tentar motivar os alunos para que tivessem maior empenho cognitivo e motor durante as aulas, tentando articular os momentos de avaliação das restantes disciplinas, por exemplo, com atividades em que se sentem mais à vontade, com vista a permitir que o seu empenho fosse maior (maior a motivação e a facilidade com que as realizam), a procura da conquista dos objetivos também mais evidente, e simultaneamente possibilitava uma aprendizagem descontraída para que fossem para as restantes aulas com sentimento de maior competência nas matérias abordadas em aula, mas uma leveza superior visto que realizaram tarefas que lhes dá agrado e prazer de realizar. Considerando a dimensão disciplina, penso que o essencial a continuar a desenvolver com estes alunos, ou neste caso, que deveria existir ainda um maior enfoque, centra-se essencialmente no desenvolvimento dos valores essenciais à prática de qualquer modalidade e até mesmo da vida em sociedade, tais como o respeito, aceitação, companheirismo e entreajuda, algo que se verifica pouco na turma, mas que mesmo assim foi vindo a melhorar ao longo do tempo.

Capítulo 3: As consequências de um processo inacabado...

"... o futuro não será feito, não acontecerá nem virá como antes. Não basta analisar o passado e proceder a algumas correções e ajustamentos para projetar as organizações para o amanhã. O processo é mais complexo..."

Bento (2004, p. 246)

3.1. ... No que ao PLANEAMENTO diz respeito.

"Educar é ser o artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias."

Cury (2003, p. 57)

O planeamento por etapas e simultaneamente por unidades de ensino facilitou a minha intervenção enquanto docente e simultaneamente libertou-me da realização constante de planos de aula com vista à lecionação de cada aula de forma isolada. Permitiu uma organização no tempo, bastante completa e com possibilidade de maior adaptação para as várias aulas, visto que são definidos um conjunto de tarefas as quais podem a qualquer momento ser aplicadas como adaptação, não existindo um planeamento redutor, empírico e baseado unicamente no momento (aula) ou, prevendo de forma fechada aquilo que poderemos esperar num tempo indeterminado.

Na área das atividades físicas, a escolha das matérias por etapa/unidade de ensino, teve em consideração o sistema de rotação dos espaços, mas sobretudo teve em vista a motivação constante dos alunos para aulas e, desta forma, a tentativa de chegar às necessidades e interesses dos mesmos, visto que estamos perante uma turma de 11º ano, a qual se encontra num regime de opções. Para tal, foi possível abordar as matérias prioritárias em complemento com aquelas que são as melhores matérias da turma consentindo assim que os alunos estivessem em prática e motivados durante as aulas, ou pelo menos em algum momento das mesmas. Neste sentido, apesar das alterações e ajustamentos que foram necessários realizar ao longo do ano, penso que fui conseguindo atingir os objetivos traçados, mantendo em qualquer instante a preocupação em garantir a motivação, assiduidade e empenho dos alunos em todos os momentos, sendo esta estratégia bastante importante e bem conseguida para tentar que os alunos estivessem participativos e envolvidos em todas as aulas, ou sobretudo em alguns momentos da mesma.

Já no que à área de aptidão física diz respeito, existiu o cuidado em desenvolvê-la de diferentes formas consoante os momentos da aula em que poderiam ocorrer, nomeadamente através do treino Tabata, no próprio momento de aquecimento com a introdução de tarefas relacionadas com o desenvolvimento da aptidão física (saltos, abdominais, burpees, flexões, corridas estafetas, etc.), através da criação de circuitos ou percursos e, ainda através da criação de estações de condição física. No entanto, as últimas duas estratégias não resultaram na melhor forma, visto que os alunos tendiam a desleixar-se e a preocupar-se unicamente com a passagem do tempo em que se encontravam nas diferentes estações. A aplicação dos testes do Fitescola foi evidente em todos os períodos, com vista à verificação do nível dos alunos e comparação relativamente ao período anterior e sem dúvida que a existência do treino Tabata, acabou por ser a mais significativa e importante para a obtenção dos objetivos.

Na área dos conhecimentos, nos dois primeiros períodos, os alunos foram divididos em quatro grupos de 3/4 alunos, sendo-lhes sorteados temas para exporem perante a turma. Os alunos levaram consigo, por grupo, os critérios de avaliação, e procederam à apresentação dos trabalhos. A ideia da realização desta exposição oral prendeu-se com a necessidade da realização de diversas exposições ao longo do seu percurso académico, sobretudo se progredirem nos estudos, além disso, porque é fundamental a capacidade de exposição e resumo daquilo que pretendemos apresentar ou defender. Em termos específicos, considero que a apresentação oral é uma das formas que permite um melhor conhecimento dos temas, pois obriga claramente à pesquisa, ao resumo da informação recolhida e ainda, ao conhecimento do que vai ser apresentado, de forma a poderem responder às questões e demonstrar segurança quando o transmitem. No geral, o balanço não foi muito positivo, pois os alunos apresentaram o trabalho na data prevista e cumpriram com os objetivos definidos, contudo, notou-se algum descuido na pesquisa, realização das apresentações e sobretudo na dinâmica da exposição. Alguns alunos sentiram-se à-vontade e demonstraram conhecimento do que estavam a transmitir mas, no geral, os alunos limitaram-se a ler os apontamentos. No último período, procurei que esta área fosse desenvolvida através da realização de mini-testes sobre os temas específicos direcionados para o 11º ano. Os alunos, na generalidade, cumpriram com as tarefas, demonstrando algum conhecimento dos vários tópicos, porém, é evidente a clara despreocupação dos mesmos e desconhecimento da importância da área dos conhecimentos para a nota final. Assim, considero que foi uma área na qual centralizei preocupações mas que acabaram por ter pouca influência nos alunos, pelo que se estivesse agora a iniciar, talvez promovesse a exposição dos temas ao longo das aulas,

através de partilha e discussão com os alunos, resultando depois na aplicação de um teste escrito ou a própria aplicação de testes surpresa durante as aulas ao longo do período.

De uma forma geral, os objetivos para cada etapa e grupos de alunos estavam definidos consoante o nível de aprendizagem, possibilitando assim a progressão e ambição dos vários alunos, ou seja, podiam trabalhar os objetivos específicos consoante o nível que ambicionavam atingir e as aulas foram ao encontro do planeamento, seguindo-se a abordagem às várias matérias traçadas inicialmente, existindo apenas ajustamentos pontuais de forma a aumentar a motivação dos alunos, parabenizá-los pelo empenho, esclarecimento de dúvidas quanto à avaliação formativa nas várias matérias ou necessidade de realização de determinada tarefa/atividade.

3.2. ... Relativamente às APRENDIZAGENS.

“O melhor professor não é o mais eloquente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência.”

Cury (2003, p. 127)

No que diz respeito à prática das atividades físicas desportivas coletivas, foi onde pudemos evidenciar maior evolução por parte dos alunos e onde conseguimos aumentar a motivação e empenho dos mesmos para a prática, pois estivemos perante situações problema direcionadas sobretudo para a realização de jogos formais ou reduzidos. Os alunos que mais se destacaram ao nível da evolução nestas tarefas demonstraram perda do receio, interesse em aperfeiçoar os aspetos técnicos, tentativa de compreensão das questões táticas dos diversos jogos e, sobretudo, na tentativa de se relacionarem com os restantes colegas, não tendo qualquer problema aquando da formação de grupos heterogéneos. Já no que diz respeito ao grupo dos alunos mais hábeis, com mais aptidão e competência mantiveram-se totalmente assíduos, empenhados e com vontade de atingir os objetivos e cumprir com as tarefas em todas as modalidades. Apesar do excesso de competitividade que por vezes empregavam, procuraram a cada instante superar-se, puxar pelos colegas e apoiá-los na conquista dos objetivos traçados para eles e para as equipas/grupos. Em termos concretos, entre 25% a 30% dos alunos da turma atingiu um nível superior relativamente àquele que lhe foi diagnosticado na AI, subindo do nível introdutório para o nível elementar (20%) ou até mesmo para o avançado (5%), registando-se este valor em todas as matérias abordadas (basquetebol, voleibol, andebol, futsal). Já no rãguebi, foi onde registámos

menos consolidação dos conteúdos e, por isso, os alunos mantiveram-se no nível diagnosticado, mas estes resultados estão também condicionados pela reduzida lecionação e prática desta matéria.

Já no que concerne às atividades físicas individuais, foi uma luta anual e de difícil lecionação principalmente por motivos inerentes à falta de interesse, motivação e necessidade dos alunos em conhecê-los e desenvolvê-los. Além disso, são matérias que exigem a sua total entrega e capacidade para as realizar com sucesso, pois como o nome indica, são resultantes da sua própria performance. Neste sentido, foram sendo realizadas várias tarefas com adaptações ao longo do ano, como forma de incentivar ou levar os alunos a praticá-las, existindo também a preocupação em intercalar a lecionação das mesmas com matérias mais apreciadas pelos alunos, permitindo que as aprendizagens não fossem tão evidentes como nas atividades físicas desportivas coletivas, mas sendo possível verificar uma maior aquisição dos elementos gímnicos, dos elementos da luta olímpica, ou até mesmo da matéria do badminton, capacidade para os realizar e sobretudo, preocupação em cumpri-los com mérito. Ao nível dos resultados obtidos, foi possível identificar uma melhoria dos alunos diagnosticados como estando no nível não introdutório – atingiram o nível introdutório. Mais precisamente, seis em oito alunos atingiram o nível introdutório no que à ginástica de aparelhos diz respeito, dois em quatro alunos conseguiram-no relativamente ao badminton, os três alunos identificados no ténis de mesa com o nível não introdutório conquistaram o nível acima até ao final do ano letivo. Já dos treze alunos situados no nível não introdutório na ginástica de solo, oito deles conseguiram melhorar as suas performances, existindo até cinco dos quais demonstraram habilidades coincidentes com o nível elementar. Já nas matérias de luta olímpica, dança e atletismo, foi onde se verificaram menos efeitos nos alunos (mantiveram-se no nível diagnosticado na AI) mas também foram as matérias com menos preponderância e aplicação ao longo do ano, não existindo tempo de prática suficiente para serem notórios os resultados obtidos.

Abordando a área da aptidão física, ao longo do período foram repetidos os testes do Fitescola, no qual foi possível retirar os seguintes dados no final do ano letivo:

- ✓ Ao nível do IMC, 95% ou 21 alunos encontravam-se na ZSAP e apenas 5% fora (1 aluno) algo que foi verificado nos períodos anteriores, não se registando melhorias ou perdas;
- ✓ No teste do vaivém (capacidade aeróbia/VO2max) 68% ou 15 alunos encontravam-se dentro da ZSAP e 32% ou 7 alunos fora, resultados que pioraram no 3º período relativamente aos períodos anteriores, mas que

muito se poderão justificar pelo desinteresse dos alunos na realização do mesmo, visto que era o último período e as últimas aulas do ano letivo;

- ✓ No teste de abdominais 21 alunos estavam dentro da ZSAP (95%) e 1 aluno fora, 5%, repetindo-se o que foi observado nos períodos anteriores, sendo que apenas um aluno estava fora da zona saudável, o mesmo aluno dos períodos anteriores, algo que deveria ter sido desenvolvido com o mesmo ao longo do tempo, não de uma forma isolada, ou até mesmo podendo sê-lo, visto que se tratava de um aluno empenhado e com objetivos individuais bastante vinculados e sempre na procura de evoluir;
- ✓ No teste das flexões 21 alunos estavam dentro da ZSAP (95%) e um aluno fora, mantendo-se os mesmos resultados. Neste sentido, reafirmo o que abordei acima, pois talvez tivesse sido um desafio até para mim própria, tentar que este aluno conseguisse chegar ao final do ano dentro da zona saudável;
- ✓ No teste da impulsão horizontal 95% dos alunos encontravam-se dentro da ZSAP, o que correspondeu ao total de 21 alunos e 1 deles estava fora da ZSAP, verificando uma descida na performance da aluna, a qual estava dentro da ZSAP no período anterior – aspeto que poderá ter sido apenas pontual, visto que em dois períodos os resultados foram sempre positivos.

Acerca dos conhecimentos, posso afirmar que os alunos realizaram as tarefas e cumpriram minimamente com o que lhes foi solicitado, mas olhando para as aprendizagens e consolidação dos temas expostos, são várias as lacunas dos alunos, existindo a preocupação de os decorar apenas para exposição, não existindo o cuidado em interioriza-los para conhecimento próprio ou demonstração do domínio dos mesmos ao longo das aulas.

3.3. ... Aquando da necessidade de AVALIAR.

“Os professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência”

Cury (2003, p. 59)

“A avaliação da atividade física, como manifestação do comportamento humano, é um processo importante e utilizado para descrever, classificar e estudar os hábitos

das populações e monitorizar as suas alterações ao longo do tempo.” (Marques & André, 2014). Neste sentido, é primordial que se proceda à avaliação dos desempenhos dos alunos com vista a perceber qual o seu diagnóstico e perspetivar onde poderão chegar no final do ano letivo, pois “ensinar implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e ressignificando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares” (Boggino, 2009).

Ao longo do ano letivo e, como o sistema obriga, foi necessário proceder-se a uma avaliação constante das estratégias enquanto professora mas também e essencialmente, das aprendizagens dos alunos. Essas avaliações foram acontecendo em todos os contactos diários com os alunos, de forma a identificarmos o nível em que se encontravam e a dar-lhes as ferramentas necessárias para assimilarem um conjunto de aspetos essenciais à consolidação de novos conteúdos e, de forma global, no final de cada período com vista a avaliar as aprendizagens que foram desenvolvendo ao longo do mesmo. Para tal, é necessário termos a perfeita noção da diferença entre ambas:

“A avaliação da aprendizagem é um sistema aberto que termina quando é dada a informação sobre o desempenho enquanto a avaliação para a aprendizagem é um sistema que se autoalimenta das evidências que vai recolhendo e interpretando, projetando, consecutiva e consequentemente, novos percursos e passos com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos” (Araújo, 2015).

Posto isto, e segundo a mesma autora, aquando da pretensão de diferenciar a avaliação formativa da avaliação sumativa, podemos entender que o propósito com que usam as informações recolhidas e os efeitos que estas têm sobre a aprendizagem é que as distingue, verdadeiramente.

3.3.1. Avaliação Formativa

A avaliação formativa exige um acompanhamento diário dos desempenhos dos alunos, um processo coerente e guiado por critérios e indicadores fundamentados e apropriados que nos orientam o “olhar” sobre os alunos e nos permitem auxiliá-los e apoiá-los durante a sua prática com base num referencial. Além disso possibilitam a adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

Neste sentido, Araújo (2015) ainda vai mais além, afirmando que *“do ponto de vista do professor a avaliação formativa tem uma dupla intenção: providenciar feedback ao aluno com vista à melhoria da sua*

aprendizagem e regulação da mesma; e recolher informações que possam ser usadas para orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos. Do ponto de vista do aluno, a avaliação formativa providencia informações sobre a sua aprendizagem, nomeadamente de cariz diagnóstico, promovendo assim a automonitorização, a autorregulação da aprendizagem e, de uma forma mais global, a autonomia para gerir a aprendizagem.”

Nomeadamente no que respeita ao ensino da EF, e se a avaliação tem como foco o modo como os alunos aprendem e transmitem esses conhecimentos em aula, é importante incentivar e levar os alunos a estarem cientes das suas fortalezas, dificuldades e possibilidades de atingir os objetivos propostos para o ano que frequentam. Além disso, devem conseguir identificar o que precisam para melhorar e o que precisam de executar para atingir essa melhoria – *“Os alunos deverão estar atentos não só àquilo que aprendem como ao modo como o fazem”* (Araújo, 2015). Deste modo, a avaliação formativa da turma do 11ºE foi sendo realizada através de uma observação direta – *“observação e registo de informações por tempo limitado, em ambiente físico definido”* (Marques & André, 2014) – ou seja, através da realização de registos anedóticos ao longo de diversos momentos das aulas, a qual foi sendo partilhada com os alunos através de conversas informais antes, durante ou após as aulas, através de questionamentos e feedbacks e também através da autoavaliação dos mesmos, indo ao encontro do estudo de Araújo & Diniz (2015) os quais defendem que alguns professores *“utilizam nas suas aulas o questionamento direto, o exemplo/modelo e o feedback para consciencializar os alunos dos seus erros, sendo estas estratégias uma forma de potenciar e ‘treinar’ a autoavaliação e a autorregulação, autonomizando os alunos em relação à gestão da sua aprendizagem.”*

Estas estratégias permitiram uma relação mais aberta e positiva entre professora-alunos, a confrontação dos objetivos das aulas com as suas capacidades ou dificuldades, possibilitou que os alunos retirassem dúvidas quanto ao que consideram pertinente abordar, permitiram-me retirar um conjunto alargado de ideias, registos e partilhas de forma a tornar a avaliação sustentada e, sobretudo, foi a forma encontrada tendo em conta a desvalorização dos alunos em saber os seus resultados ou em procurar aperfeiçoar as suas performances, dada a não contabilização para a média final.

No entanto, se voltasse a iniciar este percurso, recorreria à utilização da grelha dos níveis – grelha elaborada por estagiários de anos anteriores com vista à realização da autoavaliação por parte dos alunos. Nesta grelha encontramos os três níveis de

aprendizagem e estão enumerados os indicadores avaliados em cada nível. Assim, poder-se-ia discutir com os alunos no final de cada unidade de ensino, ou até mesmo de cada aula, o local onde se encontram e poderiam ter a percepção do que necessitam de fazer para atingir o nível superior. Ao nível do comportamento e assiduidade, procederia à aplicação de um grelha de participação/comportamento, idêntica à relatada anteriormente, tornando mais dinâmica a confrontação das suas expetativas e das minhas (enquanto professora) tendo em conta cada aula, obrigando os alunos, mesmo que descurando desse facto, a autoavaliar-se e a fazer uma retroexpetativa da sua atitude e participação em aula.

3.3.1. Avaliação Sumativa

“Na avaliação sumativa, as evidências têm de ser interpretadas com referência a critérios de avaliação, iguais para todos os alunos, de forma a poder fazer um balanço sobre as aprendizagens dos alunos e divulgar informações sobre o seu desempenho” (Araújo, 2015).

Na necessidade de resumir todos os desempenhos e trabalhos dos alunos numa nota final e para contribuir para uma melhor e mais coerente avaliação sumativa ao longo do tempo, no final de cada unidade de ensino e etapa de formação realizei balanços, nos quais foram evidenciados os aspetos importantes da evolução ou estagnação dos alunos em cada uma das matérias, os dados da aptidão física e os resultados da área dos conhecimentos, contribuindo assim de forma clara para a definição de uma nota final devidamente justificada ao longo dos períodos.

Além disso, todos os alunos procederam à sua autoavaliação no final de cada período e também do ano letivo, como forma de envolver-los no processo de avaliação e também identificar qual o seu grau de conhecimento relativamente ao percurso realizado ao longo das várias aulas do período e simultaneamente do ano letivo – *“um aluno capaz de se autoavaliar conhece os objetivos de aprendizagem, interiorizou os critérios para apreciar o seu progresso e é capaz de, em conformidade, gerir a sua aprendizagem”* (Araújo, 2015).

De salientar, que ao longo do ano a obrigatoriedade de proceder a uma avaliação sumativa, tarefa considerada monstruosa e difícil no início do percurso, foi-se tornando mais simplificada. Obtive uma experiência e realização anteriores, fui aperfeiçoando a aglomeração de dados e registos da avaliação de cada aluno, possuí maior controlo e conhecimento dos critérios de avaliação e também porque percebi a necessidade de proceder a esta tarefa – *“A avaliação é algo benéfico e*

inevitável no processo de ensino. Benéfico porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, e inevitável, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios” (Boggino, 2009).

3.4. ... No DESPORTO ESCOLAR.

“ Os bons alunos são repetidores de informações, os alunos fascinantes são pensadores.”

Cury (2005, p. 97)

Quanto aos objetivos gerais traçados para o grupo-equipa da modalidade de basquetebol foram, na sua generalidade, cumpridos, existindo a preocupação em cada momento que fossem inerentes aos alunos e privilegiados em qualquer situação. Além disso, foram todos estes objetivos que permitiram uma continuidade em todo o processo e simultaneamente o desenvolvimento de aspetos específicos do jogo. Sem uma base coesa no que diz respeito a princípios, valores e motivações presentes em todos os alunos, a evolução da prática tornar-se-ia condicionada. Em termos específicos, os objetivos ao nível do treino, passaram por proporcionar bons momentos de prática da modalidade e aumentar o gosto e motivação para a prática fora do contexto escolar. Assim, foi a cada momento garantida a diferenciação do ensino, partindo da complexidade para um nível superior da mesma e do desenvolvimento da individualidade para a concretização de um jogar coletivo, com vista a ensinar o jogo de basquetebol, sob formas jogadas e identificadas por todos da igual forma. Já no que diz respeito aos objetivos operacionais foram desenvolvidos de forma a potenciar as valências de cada jogador, da equipa e sobretudo suprir as maiores dificuldades encontradas no grupo-equipa. Procurámos em todas as sessões de treino seguir com os objetivos traçados no planeamento anual, sobretudo no que concerne à aprendizagem dos aspetos técnico-táticos do jogo. Numa primeira fase organizando as ideias aquando dos dois momentos do jogo: com bola e sem bola e, a partir daí, desenvolvendo os vários aspetos críticos inerentes a esses momentos macro, ou seja, aspetos particulares a desenvolver no nosso jogo para potenciar o nosso ataque e o nosso processo defensivo. Em síntese, os objetivos do processo ofensivo foram cumpridos e facilmente consolidados pelos alunos, pois além da existência de uma ideia

e padrões comuns, privilegiava-se muito a criatividade e liberdade da ação de cada um, não fechando as ações nem direcionando o jogar de forma estática. Por sua vez, no processo defensivo, existiram algumas dificuldades nomeadamente do género feminino em ocupar racionalmente o campo aquando da perda de bola, em posicionar-se aquando da marcação individual e também nos momentos de ressalto defensivo, existindo pouca agressividade e competitividade na disputa pela conquista de bola.

De referir que os objetivos anteriormente mencionados foram cumpridos na sua grande maioria, devido a um planeamento coerente, minucioso e traçado após caracterização e conhecimento dos alunos, com vista a potenciar as suas capacidades e suprir as suas dificuldades e, acima de tudo, com o objetivo de ajustar o nosso jogar a essas mesmas características. No entanto, o planeamento anual foi sendo reestruturado e reajustado às necessidades, dificuldades e problemas detetados a cada momento competitivo, os quais decorreram da seguinte forma: encontros mensais, a partir do 2º período letivo, sempre no mesmo local (Escola D. Dinis). Ocorreram cinco encontros locais, sendo a competição denominada por “Taça Professor Mário Lemos”. A organização dos encontros era da responsabilidade de um professor da escola, existindo em todos eles mais dois professores responsáveis pela colaboração (de outras escolas). A introdução dos resultados, a arbitragem e montagem dos campos foi da responsabilidade dos alunos do Curso Profissional da Escola D. Dinis, já os lanches e as medalhas entregues foram da responsabilidade da Coordenação Local do DE de Lisboa. Os torneios realizados tiveram uma característica própria, pois são descurados os resultados e valorizadas as participações. Ou seja, é também e preferencialmente através do número de participantes que se elabora a tabela classificativa e não apenas pelos resultados obtidos nos encontros. Os vários torneios do DE seguiram ainda a seguinte estrutura: (1) Início das atividades pelas 9h15 onde os jogadores, acompanhados pelos alunos do curso de desporto, realizavam alguns exercícios de preparação para os jogos; (2) Após este breve aquecimento, pelas 10h, era disponibilizado, pela escola, um lanche aos alunos; (3) Início dos jogos/competição propriamente dita, pelas 10h30.

Considerando o nosso grupo-equipa, estivemos presentes em apenas 4 dos 5 encontros marcados, pois no primeiro encontro, não tivemos os alunos disponíveis devido a uma atividade de turma organizada por eles e retirando-lhes a disponibilidade para comparecer no evento. A partir desse encontro, comparecemos em todos os outros, obtendo uma pontuação bastante satisfatória, quer ao nível dos resultados, quer ao nível do número de participantes. Neste sentido, posso afirmar que tendo em conta

os resultados obtidos pelos alunos e também a sua evolução ao longo do ano letivo, conseguimos um processo liderado e desenvolvido de forma bastante positiva.

No que respeita à minha intervenção ao longo de todo o processo de treino e competitivo, foi-me dada total liberdade desde o início, pela professora responsável, permitindo desde logo a conquista de um papel ativo no processo de aprendizagem dos jogadores e simultaneamente a aplicação dos meus métodos de treino e características próprias que defendo num treinador de desporto. Porém, defendo que esta confiança deveu-se sobretudo à minha atitude aplicada em treino, à disponibilidade, criatividade, proatividade e dinamização para criar tarefas, atividades e intervir sempre que necessário e também à competência demonstrada na área do treino dos desportos coletivos, uma vez que a professora responsável é especializada na área dos desportos individuais - ginástica. Assim, posso afirmar que logo a partir do 1º período, a minha intervenção foi realizada como sendo a treinadora principal, sendo totalmente responsável pelo planeamento, intervenção, condução e avaliação do processo de treino e também líder numa das equipas do processo competitivo. Em todos os momentos existiu a partilha, troca de ideias e opiniões com a professora responsável, a qual confiou totalmente nas minhas competências, mas nunca descurou de me apoiar, ter a iniciativa e estar presente, com vista a complementar todos os aspetos que pudessem ser menos conseguidos da minha parte. Na generalidade, defendo que formamos uma verdadeira equipa técnica resultando numa relação bastante saudável, respeitada e próxima entre nós.

Em tom de conclusão, a intervenção e participação no grupo-equipa do DE, foi claramente uma das atividades que mais me suscitou interesse, enriquecimento e motivação para a sua realização pois estava diretamente relacionada com a área em que sou licenciada – treino desportivo. É algo que realmente me motivou e satisfez, ter a possibilidade de observar e contribuir para a evolução de todos os jogadores ao longo do tempo, tendo a constante necessidade de me adaptar, evoluir e criar estratégias a cada momento para que a sua evolução fosse o mais coerente possível. Permitindo-me ainda refletir e equiparar a minha prestação enquanto treinadora de basquetebol, relativamente à modalidade em que sou especializada – futebol, identificando as grandes diferenças, semelhanças e/ou adaptações necessárias à modalidade. Neste sentido, arriscar-me-ei a dizer que foram quase nulas ou irrelevantes as diferenças, destacando-se apenas a necessidade do domínio das questões específicas do jogo, vocabulário, aspetos críticos e condições de realização, mantendo-se as características de intervenção, o método e os princípios que defendo.

3.5. ... Na DIREÇÃO DE TURMA.

“A sensação de risco não é agradável. Chega mesmo a ser angustiante, mas pode ser devidamente enquadrada. E você pode habituar-se a ela.”

Arment (2014, p. 21)

No âmbito da Direção de Turma, quanto ao que me propus, cumpri de forma satisfatória com as tarefas e funções definidas no projeto de acompanhamento da direção de turma para este espaço de intervenção. Estive presente nas reuniões e encontros com a DT cooperando em todas as atividades propostas e necessárias de realizar, presenciei as reuniões com os encarregados de educação (EE), participando na preparação das mesmas, discutindo a sua organização antecipadamente com a DT e retirando o máximo de apontamentos e opiniões proferidas pelos EE aquando da sua realização, procedi à utilização do programa INOVAR todas as semanas ou até mesmo diariamente para justificação e análise das faltas, controlo do lançamento de notas e PDA's para os conselhos de turma, controlo das faltas disciplinares e/ou de presença para informar os EE e mantê-los informados e, ainda, para marcação de contactos pessoais com os mesmos. Para finalizar, participei também ativamente na preparação e produção das atas de reuniões com os EE e com o conselho de turma (CT), as quais eram elaboradas anteriormente para depois ser apenas realizada uma correção e complementação posterior ao momento da reunião.

Por sua vez no espaço de intervenção relativo ao CT, fascinou-me o facto de poder partilhar com todos os outros professores e ouvi-los transmitir que tipo de trabalho elaboram com a turma, as experiências vivenciadas por cada um, a postura que adotam relativamente ao ensino, à escola e aos alunos de forma diferenciada ou particular, a disponibilidade que transmitem aos restantes colegas de grupo, entre outros aspetos. Para tal e considerando as atividades e tarefas delineadas, participei ativamente na preparação, juntamente com a DT, da ordem de trabalhos, documentação necessária e produção da ata para os CT, coadjuvei na tarefa de secretariado, participei sempre que necessário nas discussões e partilhas de opiniões e senti-me valorizada e recebida dentro do grupo de professores presentes, nunca sendo necessário legitimar a minha função e a disciplina que leciono. Como aspeto negativo ou de certa forma que ficou aquém das expectativas traçadas, destaco o desleixo dos professores nos CT, dando ênfase unicamente ao término da reunião, baseando-as na correção e verificação das notas e descurando dos diálogos, partilhas, apresentação de estratégias e/ou soluções de desenvolvimento ou aperfeiçoamento dos métodos de ensino ou da aprendizagem

dos alunos. Além disso, não concretizei uma das tarefas a que me propus, pois não conduzi nem orientei nenhum CT, estando esse papel entregue unicamente à DT ou ao secretário. Porém, sinto-me preparada para essa função, pelo que num futuro próximo poderei realizá-la e com a certeza que o diálogo, discussão e procura de estratégias deve reger e guiar o CT.

Num outro prisma, para desenvolvimento da função de DT, é fundamental conhecermos os EE dos alunos, pois são quem os representam perante o CT, são parte ativa do contexto familiar e são elementos fundamentais no processo educativo dos alunos. Tendo em consideração as informações recolhidas no estudo de turma, o cumprimento da primeira atividade – conhecimento dos EE – foi facilmente conseguido sendo possível retirar o maior número de dados e utilizá-los para desenvolvimento do aluno. Já no que concerne às reuniões com os EE, procedi à sua preparação com a DT e estive presente para poder retirar o maior número de apontamentos acerca do que era transmitido e apontado por eles. Sempre que solicitada não hesitei em criar um diálogo, ouvir as opiniões ou responder às questões colocadas pelos EE diretamente relacionadas com a minha disciplina ou demais informações introduzidas. Os atendimentos aos pais, foram reduzidos ao longo do ano, pela pouca necessidade em reunir com eles, ou talvez pelo seu desinteresse em saber dos seus educandos, mas sempre que existiram, decorreram de forma positiva, com partilha de informações entre mim, a DT e o respetivo EE. Relativamente à última atividade a que me propus, envio de documentação aos EE, esta tornou-se facilitada pelo conhecimento que tenho das novas tecnologias e na utilização das mesmas. Fiquei responsável pelo envio de e-mails aos EE a informá-los das faltas do seu educando, enviei relatórios gerais de faltas e procedi à marcação de contatos presenciais com os EE, sempre que necessário. Uma das tarefas a que me propus mas que não consegui concretizar, foi a de condução e orientação de uma reunião de EE, algo que não acabou por acontecer e que foi sempre da responsabilidade da DT pelo simples facto de existirem unicamente nos momentos da entrega de notas e também pela vontade da DT em proteger-me desses momentos, considerando a influência dos pais e a facilidade com que criam diálogos menos positivos e com os quais me poderia sentir pouco confortável.

Sendo o desempenho do professor beneficiado aquando da obtenção de turmas caracterizadas como trabalhadoras, organizadas, empenhadas e motivadas, é possível defender que a riqueza da educação e do processo de ensino-aprendizagem surge essencialmente da capacidade do professor para ensinar, se relacionar e proceder à modificação de comportamentos/attitudes menos positivas por parte dos alunos. Neste sentido, após realização do estudo da turma, especificamente o sociograma, foi possível

identificar que existem no seio da turma um conjunto de **alunos socialmente rejeitados**, com os quais evitam trabalhar, preferindo não os ter no seu grupo de trabalho, para além de não os incluírem nos seus círculos de relação nos tempos livres. Assim, tracei então como objetivos, reduzir o afastamento e simultaneamente a junção dos alunos sinalizados nas diversas disciplinas e realizar atividades/tarefas na aula que permitam a interação entre estes alunos e os mais populares para que sejam envolvidos e simultaneamente se envolvam. No seio da EF, as estratégias de intervenção, passaram por uma organização e formação de grupos feita de forma a privilegiar o contacto entre alunos de diversos grupos sociais, garantindo sempre que existam elos de ligação entre cada grupo. Quanto às restantes disciplinas, sugeri aos diversos professores que também eles privilegiassem, aquando da formação de grupos para trabalhos, a integração destes elementos, evitando que eles sejam excomungados para um único grupo. Para além disto, procurei interagir de forma menos formal com estes alunos durante o período de intervalo – nos corredores, ou entrada – permitindo analisar a integração dos mesmos de forma próxima. Finalmente, como estratégia para o 3º Período, pretendia organizar uma visita de estudo, onde o principal objetivo seria o convívio entre alunos, tendo sempre em vista a cooperação entre colegas, seja dos alunos mais excluídos, seja dos restantes, mas esta estratégia não foi possível realizar devido à falta de apoio e interesse por parte dos restantes professores em proceder à sua organização. Ao longo do ano letivo, sobretudo ao nível da disciplina de EF, foi possível evidenciar que este aspeto foi sendo suavizado e os alunos passaram a ser incluídos e vistos de outra forma pelos colegas. A criação de equipas/grupos heterogéneos permitiu que os alunos mais hábeis interagissem e se preocupassem com a evolução dos alunos menos hábeis, levando à sua integração, a utilização dos alunos mais populares levou os restantes colegas a aceitar e a cooperar com os alunos colocados de parte e a tentativa de alteração do comportamento de um dos alunos (o facto de passar a ser um aluno competitivo, mas de forma saudável, demonstrar a sua superioridade, mas aceitando os restantes colegas, sendo agressivo na transmissão de feedbacks, mas preocupado em que o restante grupo fosse coeso), permitiram que o aluno fosse mais aceite e menos repugnado pelos restantes colegas. De um outro lado, nas restantes disciplinas, os professores do CT evidenciaram a continuidade de rejeição desses mesmos alunos, mas também por culpa dos mesmos, os quais se afastavam por iniciativa própria e descuravam dos restantes elementos da turma.

Outro problema que encontrámos centrou-se no considerável grau de **falta de pontualidade**, sobretudo nas aulas de EF, aliado a uma comparência nas aulas muitas das vezes sem o material de trabalho, considerando-se como uma aula assistida, mas

sem a possibilidade de ocorrer avaliação formativa dos alunos nesta situação. Tracei então como objetivos, informar os alunos e incutir a capacidade de responsabilização do tempo de aula que é perdido ao longo do ano devido à falta de pontualidade, reduzir o número de faltas de material e de pontualidade, tomando como referência o 1º período, diminuir o tempo de espera para o início da aula e fomentar nos alunos uma mentalidade de sucesso e procura ativa de desfrutar do tempo de aula. Para tal, delineei como estratégias de intervenção a (a) adoção de uma postura não flexível quanto à marcação de faltas, não sendo tolerante com atrasos consecutivos e faltas de material, (b) alertar o CT e sensibilizá-los para a adoção da mesma postura de forma a tornar comum o procedimento e simultaneamente recordar constantemente os alunos para cumprimento destes preceitos, (c) permitir que os alunos usem o material da aula, de forma controlada, antes do início da mesma, (d) obrigar a realização de relatórios de aula sempre que um aluno não se faça acompanhar do material necessário para a aula, o qual é preenchido no decorrer da aula, e entregue no final, (e) conseguir motivar os alunos para que tenham maior conhecimento da importância da pontualidade, empenho, motivação e interesse na aula, (f) promover um clima positivo com afetividade positiva, levando ao máximo a participação dos alunos, interagindo com contato físico, auditivo e visual e criando momentos lúdicos juntamente com momentos de rigor – para que os alunos se sintam bem, (g) recorrer a interações diversas com os alunos (brincadeiras, conversas, partilhas, puxar pela sua participação, intervir aquando de momentos de excesso de desconcentração) e a (h) mostrar entusiasmo e interagir face a comportamentos significativos dos alunos – elogiando-os, dando-lhes diplomas de distinção, oferecendo-lhes recompensas. No entanto, na disciplina de EF, ao longo do ano letivo, a pontualidade foi sendo sempre um problema, apesar da aplicação de diversas estratégias, os alunos não compareciam nas aulas na hora estipulada para início da mesma. Contudo, a sua assiduidade e prática aumentou de forma significativa e toda a turma, na generalidade, passou a realizar a aula e a levar consigo o material necessário e indicado, aspeto que poderá estar relacionado com a relação que fomos conseguindo criar. Sobretudo através da aplicação das estratégias indicadas em cima com as letras C, E, F, G e H, os alunos passaram a estar mais motivados para fazer a aula, mais conhecedores e preocupados em cumprir com as tarefas da mesma e também interessados em praticar as diversas matérias planeadas. As estratégias A e D acabaram por ser descuradas, pois, na minha opinião, estamos perante alunos do 11º ano, num regime de opções e onde a disciplina não conta para a média. Assim, tentei que os alunos gostassem essencialmente da prática, apreciassem a atividade física identificando as suas valências e que pudessem sair do ensino secundário com vontade

de continuar a manter-se ativos e na procura por uma modalidade com que se identificassem para praticar.

Aliado à falta de pontualidade dos alunos da turma, surgia outra problemática – a facilidade com que procediam à **justificação de faltas** junto da DT, permitindo-lhes que faltassem constantemente às aulas sem efeitos possíveis de reprovação à disciplina. Neste sentido, a ideia centrou-se numa maior seleção e exigência na aceitação das justificações de falta, na fomentação nos alunos de uma mentalidade de sucesso e procura ativa de desfrutar do tempo de aula e da importância da participação na mesma e no aumento da comparência nas aulas. Tracei como estratégias de intervenção as seguintes: (a) O prazo para justificação de faltas deveria ser de 3 dias úteis, forçando os EE a um acompanhamento diário dos educandos e simultaneamente levando o aluno a ser mais responsável e procurar de imediato resolver a solução, (b) Existência de um processo de justificação de faltas mais seletivo, não sendo possível a aceitação de consecutivas justificações ligadas a questões de saúde ou indisposição, enviadas pelos EE, sem que se faça acompanhar de um atestado médico, (c) Envio de relatórios semanais individuais para os EE cujo educando tenha já atingido metade do limite de faltas permitido por lei, procurando esclarecer o motivo da falta e a sua justificação administrativa, (d) Oferecer aos alunos diplomas para o aluno mais assíduo, mais pontual, mais empenhado – com o objetivo que evitem faltar às aulas. Em sumula, a comunicação e abertura entre mim e a DT permitiu a sua aceitação e compreensão para que algumas justificações fossem ponderadas e que as estratégias A, B e C fossem seguidas. Os alunos passaram a ter o dever de entregar as justificações na data estipulada, motivos de doença só foram aceites aquando da entrega do atestado médico, que referissem exatamente os períodos durante os quais os alunos não poderiam comparecer e a justificação específica do sucedido, além disso foi sempre enviado aos EE dos alunos com excesso de faltas, todas as semanas, um comunicado que lhes desse a conhecer o sucedido. Todavia, visto que estamos perante um contexto onde os familiares têm graus académicos superiores, muitos dos alunos possuem médicos ou especialistas em alguma das áreas da medicina, tornando-se acessível e pouco credível algumas justificações, as quais tiveram, no entanto, de ser aceites por nós. Já a estratégia desenhada com a letra D, acabou por não ser aplicada, pois, após conversa entre todos, existiu a decisão final que seria mais um desperdício de tempo, trabalho e gasto em documentos, os quais seriam desvalorizados pelos alunos tendo em conta as condições da disciplina ao nível da avaliação e em nada resolveriam o problema detetado. Além disso, é de enfatizar que *“os bons alunos preparam-se para*

receber um diploma, enquanto os alunos fascinantes preparam-se para a vida” (Cury, 2005, p. 131), sendo insistentemente procurado este fim.

3.6. ... Como PROFESSORA A TEMPO INTEIRO.

“Ensinar é conduzir a um determinado estado pretendido...”

De Landsheere (1997)

A semana “Professor a Tempo Inteiro” foi, para mim, das melhores experiências vividas até hoje no EP. Foi cansativa, desgastante e com enormes sensações acumuladas, sendo elas positivas e negativas, mas que me possibilitou retirar inúmeras ilações daquilo que irei encontrar num futuro próximo, enquanto professora de EF e da forma como definirei, ajustarei e refletirei sobre a minha intervenção.

Contudo, de forma a refletir claramente sobre esta oportunidade, foi essencial que me centrasse na confrontação dos objetivos definidos e na sua concretização.

A organização de uma carga horária que incluísse diferentes ciclos e anos de escolaridade e o acompanhamento das mesmas tornou-se numa dificuldade pelo desejo de não descurar de qualquer atividade extra estágio, o que obrigou a uma maior aglomeração de tempos letivos nos vários dias na semana. Porém, tornou-se claramente facilitado pela minha capacidade de trabalho e organização, permitindo chegar a todos os pontos desejados. Ao nível da gestão dessa carga horária, poderei dizer que nos primeiros dias senti um cansaço acrescido pelo facto de não repousar nos intervalos (estes serviam para arrumar o material de uma aula e preparar a aula seguinte) e simultaneamente ter a preocupação de que tudo corresse pela melhor forma, mas ao longo da semana esse sentimento foi sendo cada vez mais positivo e enriquecedor pela experiência que estava a viver.

Para que fosse possível lecionar as diversas aulas, a observação das mesmas na semana anterior foi crucial e bastante enriquecedora por permitir registar o maior número de características referentes à turma, ao seu funcionamento, aos alunos individualmente e enquanto turma ajudando assim no meu planeamento e posterior intervenção, mas sobretudo, por me dar a oportunidade de lidar e presenciar diferentes formas de trabalho e metodologias dos professores responsáveis pela turma. Nestas aulas identifiquei claramente que não existe uma identidade da escola D. Filipa de Lencastre, mas sim várias individualidades e formas de ver e pensar a EF e a sua leção. Todas as maneiras de ser e estar, têm claramente pontos positivos e negativos, os quais me permitiram crescer enquanto futura docente e identificar aqueles

com os quais me identifico ou que poderei ajustar/adaptar e aqueles que dificilmente utilizarei.

Após recolha anedótica de todas as características da turma, foi importante planejar dando seguimento às matérias que o professor responsável pela turma tinha vindo a trabalhar, sendo mais uma vez, uma nova experiência para mim, pois planeei aulas para turmas que observei apenas uma ou duas vezes e simultaneamente lecionei matérias com as quais estava mais e menos à-vontade, não escolhendo aquilo que pretendia claramente lecionar. Isto tornou-se um desafio, pois além de querer utilizar a minha metodologia, preocupações e interações que tenho vindo a adotar com a minha turma, defendendo os meus princípios de planeamento, condução e gestão, foi importante estar aberta a aceitar e adotar estratégias e/ou solicitações dos professores responsáveis. Porém, os professores foram bastante acessíveis e houve até alguns deles que me apresentaram diferentes opções e eu poderia optar por aquela em que me sentisse mais à-vontade, sendo um aspeto bastante importante e valorizado por mim, o qual transmiti aos diversos professores, agradecendo-lhes essa liberdade de escolha e intervenção.

Chegando ao momento ótimo desta semana de trabalho, destaco claramente a responsabilidade de assegurar a correta condução da aula, manter a disciplina dos alunos, garantir a organização espacial, temporal e material e garantir o entusiasmo, empenho e motivação dos alunos em todas as aulas levando ao máximo a sua participação, estabelecendo boas relações com os alunos e entre alunos e climas de aula positivos. Todas estas preocupações estiveram presentes nas aulas que lecionei e acima de tudo, poderei, de forma segura e assertiva, dizer que tudo correu da melhor forma e que foi uma semana inesquecível, onde a conquista dos alunos e das turmas foi visível da minha parte. A lecionação de diferentes ciclos de escolaridade, alunos com personalidades totalmente distintas e com maneiras de estar, agir e pensar a aula diferentes, não foram problema para mim, pois tive a capacidade de me ajustar e adaptar aos diversos contextos tal como eles me obrigaram a fazê-lo. Porém, destaco que a maior dificuldade nesta experiência, foi lecionar aulas de 45', as quais nunca antes havia lecionado, apenas observava as da minha colega estagiária e dava claramente para perceber que são aulas que devem estar totalmente organizadas e que nada pode falhar para que a aprendizagem e prática dos alunos seja assegurada e com o maior tempo de prática motora disponível.

Para finalizar, e como principal desfecho desta intensa semana de trabalho e de vivências de emoções, não poderia deixar de destacar que consegui cumprir com os objetivos a que me propus e que propus para os alunos de cada turma, pude lidar com

diferentes alunos, personalidades, preocupações e maneiras de estar, não estando apenas ligada há minha turma e às pessoas que a compõem, não descurando em algum momento de nenhuma delas (todas tiveram a mesma importância), conquistei os alunos e estabeleci relações bastante positivas e próximas com todos eles. Consegui conquistar um “abraço de grupo” nas várias turmas que lecionei, existindo mesmo o pedido por parte dos alunos para que continuasse com eles, a acompanhá-los e a lecionar as suas aulas. Além disso, foi esta experiência que me permitiu aumentar a ligação, abertura e relacionamento com os vários professores do GEF, a qual já era positiva mas que, sem dúvida, foi melhorando ao longo do tempo e que não posso deixar de destacar a importância desta atividade para contribuir para esse desenvolvimento.

3.7. ... No 1º CICLO.

“Todos temos sonhos que gostaríamos de concretizar, mas, como vulgares pedintes, estendemo-los como se de um copo vazio se tratassem, à espera que alguém os financie, os aprove ou que nos seja concedida uma oportunidade.”

Arment (2014, p. 17)

A semana de leção ao 1º ciclo foi, a par da semana de “Professor a tempo inteiro”, uma experiência bastante enriquecedora, proporcionada pelo EP pois possibilitou-me lecionar um nível de escolaridade muito particular e diferente do que acompanhei ao longo do percurso e que, serviu para retirar inúmeras ilações daquilo que será a minha intervenção num contexto profissional mais viável que é, sem dúvida, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Em primeiro lugar, a organização e escolha das turmas foram claramente simplificadas através do apoio do Professor Responsável pelas AEC e da rápida concordância entre mim e a minha colega de estágio, pelo que definimos rapidamente as turmas, observamos as aulas e lecionamos na semana seguinte, não surgindo dificuldades ao nível da disponibilidade ou entraves por parte da escola/professores.

Para que fosse possível lecionar as diversas aulas, a observação das mesmas na semana anterior foi decisiva e bastante enriquecedora, inicialmente pois permitiu-me criar uma primeira ligação com os alunos, registar o maior número de características referentes à turma, ao seu funcionamento e aos alunos individualmente mas, sobretudo, por me dar a oportunidade de lidar e presenciar diferentes formas de trabalho e metodologias dos professores responsáveis. E com estas aulas foi possível verificar que

ao nível do 1º ciclo, os professores estão interligados entre si e organizados ao nível dos principais jogos a abordar, matérias e formas de organização dos espaços – aspetos que destaco como bastante positivos e que, desta forma, permitem criar uma identidade no ensino do 1º ciclo.

Passando para o planeamento propriamente dito, enalteço a abertura e liberdade por parte dos professores para que realizasse tarefas próprias e que me sentisse à-vontade, seguido apenas um fio condutor de acordo com o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por eles. Algo que foi muito importante, pois além de sentir alguma preocupação pelo desconhecimento da turma e dos alunos – algo fundamental para planearmos – pude utilizar a minha metodologias, preocupações e interações que tenho vindo a adotar com a minha turma, defendendo os meus princípios de planeamento, condução e gestão.

Relativamente à intervenção, destaco a responsabilidade acrescida em assegurar a correta condução, gestão e organização da aula neste escalão etário. As crianças são enérgicas, interessadas, preocupadas em cumprir o que o professor lhes transmite e demonstram a cada momento os sentimentos e sensações que vão vivenciando e experienciando ao longo da aula. Contudo, também facilmente se sentem injustiçadas, prejudicadas e ameaçadas pelos colegas, pelo que é fundamental um acompanhamento ou talvez a desvalorização do que possam estar a sentir para que não alimentem aquele aspeto menos positivo e que pode contaminar toda a relação durante a aula. Neste sentido, e uma vez que as crianças estão, neste ciclo de escolaridade, no período crítico de desenvolvimento e aquisição das capacidades, é fundamental que o professor seja compreensivo e companheiro, um bom comunicador – breve, linguagem simples, concreta e básica, entusiasta, um bom motivador e com capacidade enérgica e dinâmica para levar ao máximo a participação dos alunos, para participar com os alunos e para, em alguns momentos, fazer mesmo o papel de criança junto dos mesmos. A sua atenção deve ser redobrada, a sua capacidade de adaptação deve ser espontânea e a sua alegria e disponibilidade devem ser constantes e em doses redobradas pois somos os exemplos que estas crianças querem seguir. E foram estes os meus aspetos chave e guia para a condução do ensino.

Para findar, considero que consegui cumprir com os objetivos propostos, tive a capacidade de me adaptar ao escalão etário e às suas necessidades e, acima de tudo, consegui o fundamental no meu ponto de vista – conquistei os alunos e estabeleci relações bastante positivas, afetuosas e próximas com todos eles. Consegui conquistar um “abraço de grupo” e muitos beijinhos nas duas turmas, consegui conquistar declarações como “professora fique connosco para sempre”, “professora tivemos a

melhor aula do mundo”, “a professora é linda e nós gostamos muito de si”, as quais nos fazem manter o nosso rumo, a nossa motivação e continuar o nosso caminho, com vista à realização daquilo que realmente sonhamos – ensinar os alunos, contribuir para a sua evolução enquanto seres humanos que fazem parte de uma sociedade e incutir-lhes o gosto e o interesse pela prática desportiva e pela atividade física. Além disso, foi esta experiência que me permitiu conhecer, aumentar a ligação, abertura e relacionamento com professores de EF do 1º ciclo, os quais não fizeram parte do nosso dia-a-dia e raramente se cruzavam connosco.

Capítulo 4: O Antes, o Durante e o Depois – Uma espécie de conclusão introdutória

“Nenhuma generalidade vale absolutamente nada, incluindo esta.”

Oliver Wendell Holmes cit. por Lourenço (2010, p. 147)

O estágio terminou, e agora? O que posso retirar de toda esta experiência? Quem posso destacar? O que mudaria? O que pensava e o que penso agora? O que deveria ter feito anteriormente para que hoje tivesse mais sucesso? Pois bem, muitas são as questões que podemos retirar após finalizar uma etapa, após subir mais um degrau ou após concluirmos mais um objetivo que traçamos para a nossa vida.

Pela análise que faço do percurso em mim personalizado neste ano de EP, não me parece ter sido conduzida/guiada apenas a um patamar pré-estabelecido, a um determinado estado pretendido, mas sobretudo fui conduzida à competência autónoma, através de um caminho de descoberta guiada, não imposta nem oferecida de mão beijada, mas conquistada, porque todos os instantes de liberdade devem ser construídos e defendidos. É esta a riqueza da descoberta da aprendizagem. Por isso considero que as declarações posteriores se caracterizam como sendo uma espécie de conclusão introdutória, tal como o título indica, pois concluímos algo, mas introduzimos muitas outras coisas, terminamos tarefas, mas iniciamos muitas outras graças às aprendizagens retiradas, terminamos um processo, mas iniciamos outro. Tudo na vida se resume a reinícios, a transformações, a adaptações, a capacidade de nos regermos pelos nossos próprios princípios mas com a capacidade de entender que não existem regras sem exceções e que as exceções se tornam essenciais para defendermos claramente o que nos distingue, o que nos guia, o que nos valoriza.

O Antes...

Posso começar por afirmar que muito daquilo que hoje somos, se deve ao que passamos, ao que vivemos e ao que experienciamos e, neste sentido, o meu percurso enquanto aluna marcou de forma descomunal todas as minhas decisões acerca do meu percurso académico e profissional e, de certa forma, guiaram as minhas decisões enquanto professora de educação física neste ano de estágio. Todas as minhas vivências durante as aulas de educação física e das restantes disciplinas, as experiências obtidas enquanto jogadora de futebol e treinadora, permitiram-me ser o que hoje sou, defender o que hoje defendo e procurar melhorar a cada dia o que na altura sinto que cada professor não conseguia. As dificuldades que fui sentindo ao longo das aulas, nomeadamente nas demonstrações dos elementos gímnicos, ou nas demonstrações de determinadas técnicas no judo, vão ao encontro dos desleixos que

tinha enquanto aluna e que hoje, enquanto professora estagiária, treinadora, ou futura professora, servem para identificar que o processo de formação inicial é fundamental para o nosso sucesso futuro e que, aquilo que descuramos no passado, se torna numa limitação posterior. Assim como é possível referir e analisar que o 1º ano do Mestrado me possibilitou, encorajou e me deu competências essenciais para desenvolver a função, no entanto, apresenta algumas lacunas nomeadamente no esclarecimento e contribuição na elaboração do plano anual de turma e planos de etapa, dificuldades que senti de forma bastante evidente ao longo do 1º período, pois era a primeira vez que realizava tais documentos e sentia-me insegura e desconhecadora do que realmente se pretendia. Por sua vez, a minha experiência na área do treino desportivo, acompanhando já há vários anos equipas de futebol masculino e feminino, ao nível distrital e também das seleções distritais jovens, facilitaram muitas das vezes a definição dos melhores princípios, metodologia, tarefas e aspetos direcionados com as dimensões da condução do ensino, para uma melhor compreensão, aquisição ou aperfeiçoamento por parte dos alunos. Deste modo, posso afirmar que aquilo que admirei, hoje procuro transmitir e aplicar, aquilo que não entendi e que de certa forma me confundia procuro esclarecer e dar a entender e aquilo que na altura procurava mudar, hoje mudo.

O Durante...

O estágio pedagógico tornou-se numa das melhores viagens, experiências, das mais enriquecedoras, marcantes e determinantes e simultaneamente das mais desgastantes, árduas e exigentes que permitiu o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Foi, sem dúvida, uma ótima oportunidade para dar utilidade aos meus conhecimentos, metodologia e competências, modernizar e atualizar alguns deles e preparar aqueles cujo envolvimento e o contexto real de ensino me proporcionou e ensinou mas não me permitiu usufruir. Organização – é a palavra que melhor define este meu ano de estágio, não só pelas suas exigências, mas por todas as obrigações académicas, profissionais e também pessoais que reinaram durante todo o percurso. Mais uma vez aprendi que quando somos organizados em busca de um sonho, ou de vários sonhos, conseguimos alcançá-los, não obrigatoriamente da melhor maneira, mas sim, da maneira que consideramos para nós que seja a melhor. A capacidade de gerir o meu tempo e espaço, para conseguir chegar ao fim e dizer “Eu consegui!”, foi sem dúvida a melhor conquista neste ano. “Eu consegui” ser professora estagiária, desfrutando do sonho de lecionar, de fornecer ferramentas e de observar a evolução dos meus alunos ao longo de cada aula, “Eu consegui” ser treinadora de duas equipas, assumindo o comando de ambas e atingindo os objetivos a que me propus e a que nos

propusemos enquanto equipa, “Eu consegui” ser jogadora de futebol, lutando pela titularidade, pelos golos, pela conquista de cada desarme, pela chegada a cada centímetro primeiro do que a minha adversária, “Eu consegui” ser a melhor filha, estando junto dos meus pais sempre que necessitaram e quando não esperava, “Eu consegui” ser a melhor companheira, amando, respeitando, dando importância e acompanhando cada etapa ou momento da sua vida, “Eu consegui” ser melhor amiga, colega e sobretudo.... Pessoa, por todas as aprendizagens retiradas de cada dia desta etapa da minha vida.

Porém, tudo isto foi possível ao nível do estágio pedagógico pois vivi um sonho conjunto, acompanhado, supervisionado e partilhado com todo o contexto escolar e clima organizacional, especialmente a Aida, a minha colega de estágio, o Professor João Casqueiro e o Professor Marcos Onofre, orientadores de escola e faculdade respetivamente, desenvolvendo um trabalho que permitiu a atribuição de todo o valor e significado aos pressupostos teóricos que cada um tinha na sua bagagem e também dos conhecimentos, vivências e competências que cada um adquiriu, transmitiu e proporcionou a cada instante. Estabelecemos uma relação estreita entre a teoria e a prática, entre a docência e a amizade e o companheirismo e a supervisão, respondendo aos problemas que a prática nos colocava diariamente.

Ainda no seguimento de todas estas afirmações, não posso deixar de admitir que apreendi um elevado leque de competências derivado à ligação ao contexto macro (direção, administração, cultura escolar), contexto meso (professores, desporto escolar, direção de turma) e contexto micro (alunos, expectativas e motivações, aulas), intervindo assim com os diversos atores escolares, recolhendo as suas várias orientações, crenças, princípios, motivações para complementar aquilo que defendo e/ou cimentar as minhas próprias orientações. Especificamente direcionada para a ligação aos meus alunos, todos eles, de forma particular me conduziram à interrogação do verdadeiro sentido e papel do professor e da função de lecionar, pelos desafios que me criaram, pela aprendizagens que me demonstraram, pelas adversidades ao nível da disciplina, pelas oportunidades, pela valorização e pelo desleixo.

Completando, destaco a importância do planeamento, condução e avaliação que levaram a uma melhor reflexão de todo o processo e posteriores ajustamentos do PAT e do PIF. O planeamento e condução foram tarefas realizadas com alguma segurança devido à minha própria personalidade – proativa, dinâmica, interativa, comunicativa, organizada –, crenças e objetivos que defendo, mas sobretudo pela experiência que já trazia do meu percurso enquanto treinadora de futebol que me obriga constantemente a realizar estas tarefas. Porém foram alguns os aspetos que passei a aperfeiçoar na

realização dos mesmos aquando da experiência no estágio pedagógico, nomeadamente a procurar a explicação constante do porquê das tarefas e com que finalidade, a tentativa de identificar e perceber o estado em que os alunos/jogadores se encontram, analisando o porquê das suas ações não serem sempre iguais ou terem alterações, as suas motivações e emoções e, que as instruções possam ir unicamente ao encontro dos objetivos e da forma mais simplificada possível. Já no que diz respeito à tarefa da avaliação, sobretudo a sumativa, caracterizei-a como sendo o “pesadelo”. Não pela insegurança dos meus resultados, pois sentia claramente que tinha tudo devidamente justificado caso fosse necessário intervir, mas pela delicadeza da situação, pois é algo que acaba por resumir todo um período ou ano de trabalho e é fundamental que seja o mais justo e coerente possível.

O Depois...

Com a passagem pelo estágio pedagógico, foi-me possível aumentar o rigor da definição de um professor de EF, algo que eu defendia como sendo alguém, regido por um programa ou por uma orientação/planeamento específico com vista a ensinar o maior leque de matérias aos alunos e prepará-los para uma vida ativa e saudável. Hoje, olho para o professor de EF como alguém competente ao nível científico, pedagógico e empírico que atua de forma pedagógica, crítica e reflexiva, com o intuito de melhorar a sua intervenção e, simultaneamente, promover o desenvolvimento eclético, harmonioso e multilateral dos alunos. Cria condições propensas à aquisição de competências, habilidades e conhecimentos específicos das diversas matérias e desenvolve estratégias que potenciam a formação de jovens cidadãos fisicamente ativos e/ou com um estilo de vida saudável.

Além disso, após a passagem pela Licenciatura em Treino Desportivo e posterior formação no Mestrado em Ensino da Educação Físicas nos Ensinos Básico e Secundário, importa mencionar que na área das ciências do desporto, urge a necessidade constante de dar continuidade à formação profissional, pessoal e social, uma vez que estamos perante uma área em constante transformação e mudança que nos obriga a afirmar que nenhum conhecimento deve ser dado como garantido.

Pretendo então, a partir de agora, ser uma professora, educadora, treinadora mais capaz, ativa, responsável, dinâmica e proativa, interessada e motivada. Procuro preservar o gosto e o interesse pelos alunos, pelos jogadores, pelas aulas, pelos treinos e pelo ensino. Quero que as minhas preocupações, se misturem com as deles, pois quero ser preocupada pela sua vida, pelo seu percurso, pela sua evolução. Desejo cimentar a ideia da importância de querermos ser nós mesmos, únicos, diferentes, individualidades, para que possamos marcar a diferença e ser realmente alguém que

fique na vida e na consciência de cada jogador e cada aluno. Defendo a importância de acreditarmos, escutarmos, valorizarmos e recebermos os outros, as suas ideias e motivações. Continuo a acreditar que com base na reflexão, adaptação e transformação, podemos fazer evoluir os nossos princípios, as práticas, os conhecimentos e/ou pensamentos, tendo a capacidade de nos adaptarmos a cada circunstância, a cada adversidade, a cada situação, contexto ou personalidade...

... Quero continuar a ser eu, a Catarina, aquela menina, de caracóis e sorridente, que sonha a cada dia e que luta a cada segundo por eles. Quero ter a minha vida, a minha família e o meu espaço, o meu tempo, quero continuar no treino – a treinar e a ser treinada, na escola – a aprender e a ensinar, quero continuar a viver o desporto e a vida, ultrapassando cada obstáculo, alcançando o mais importante das coisas mais importantes e dando valor às coisas mais importantes das menos importantes.

Recuso-me, no entanto a considerar que este é um ponto final do processo... Desejo vivê-lo o resto da minha vida! Detenho-me sobre este estágio como uma introdução conclusiva, da qual eduzo importantes aprendizagens, mas sobretudo como uma conclusão introdutória, que abre portas a um futuro cujo crescimento não terá fim, sempre em busca da defesa das valências da atividade física, da promoção de estilos de vida saudável, do ensino-aprendizagem dos demais alunos direta ou indiretamente ligados a mim e da legitimação da disciplina de educação física.

Referências

- Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (Julho de 2013). Regulamento Interno. Lisboa: Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (2015). Critérios de Avaliação em Educação Física. Lisboa: Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (2016). Protocolo de Avaliação Inicial. Lisboa: Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (2017). Projeto Educativo. Lisboa: Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (Março de 2017). Regulamento e Regimento do Grupo de Educação Física. Documento não publicado.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros Professores de Educação Física sobre a Influência Social. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional*. Educar.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade em Teoria Curricular e Avaliação, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). A avaliação [formativa] em educação física. Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim SPEF*, 39, 53-66.
- Arment, B. (2014). *Um Ano de Sonho*. Lisboa: Pergaminho.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Ballinger, D. A., Zavatto, L., Pennington, B., Mauri, S., Skarda, N., Marquis, J., . . . Crawford, S. A. (2012). Does technology in physical education enhance or increase the time available to engage in physical activity? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83, 53-56. doi:10.1080/07303084.2012.10598813
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto, Discurso e Substância*. Lisboa: Campo das Letras.

- Bento, J., & Marques, A. (1993). *A Ciência do Desporto, A Cultura e o Homem*. Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto: Afrontamento.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação.*, 9, 79-86.
- Bonança, M., Regino, J., Martinho, J., Carreira, R., & Marques, A. (2014). Educação Física na Europa: Várias Concepções. *Boletim SPEF*, 38, 45-51.
- Capra, F. (1995). *A Teia da Vida: Uma nova compreensão Científica dos Sistemas Vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: disciplina dispensável versus disciplina imprescindível - Como ultrapassar a situação pradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.
- Casey, A., Goodyear, V., & Kathleen, A. (2016). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*.
- Castro. (2006). *Perfil de um treinador no mundo globalizado*. Fortaleza: RDS.
- Cummiskey, M. (2011). There's an App for That Smartphone Use in Health and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82 (8), 24-30.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho.
- Cury, A. (2005). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes - A importância do Pensamento, da Criatividade e dos Sonhos*. Pergaminho.
- De Landsheere, G. (1997). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação - Como garantir a qualidade da educação*. Edições ASA.
- Faculdade de Motricidade Humana. (Julho de 2017). Proposta de Guia de Estágio Pedagógico para 2017/2018. Lisboa.
- Ferreira, F., & Coelho, T. (2016). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: impacto no desenvolvimento do pensamento crítico. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 123-137.
- Fonseca, V. d. (2011). *Psicomotricidade e Neuropsicologia - Uma abordagem Evolucionista*. Lisboa: Âncora editora.
- Frade, V. (1976). *Relatório de Estágio*. Instituto Superior de Educação Física, Lisboa.
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Horizonte*, 1(4), 127-131.
- Juniu, S. (2011). Pedagogical uses of technology in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82, pp. 41-49.

- Lourenço, L. (2010). *MOURINHO A descoberta Guiada* (8ª ed.). Lisboa, Portugal: Prime Books.
- Marcellino, N. C. (2008). *Lazer e sociedade - múltiplas relações*. Campinas, SP: Editora Alínea (Coleção estudos do lazer).
- Marques, A., & André, J. (2014). Avaliação da Atividade Física: Métodos e Implicações Práticas. *Boletim SPEF*, 38, 67-75.
- Marques, A., Gómez, F., Martins, J., Catunda, R., & Sarmento, H. (2017). Association between physical education, school-based physical activity, and academical performance: a systematic review. *Retos*, 31, 316-320.
- Martin, N. J., Ameluxen-Coleman, E. J., & Heinrichs, D. M. (2015). Innovative Ways to Use Modern Technology to Enhance, Rather than Hinder, Physical Activity among Youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86 (4), 46-53. doi:10.1080/07303084.2015.1009205
- Medeiros, P., Zequinão, M., & Cardozo, F. L. (2016). A influência do desempenho motor no "status" percebido por crianças. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30 (4), 1069-1077.
- Mendes, C., & Cunha, R. (2013). As novas tecnologias e suas influências na prática de atividade física e no sedentarismo. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 1.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23, 25-38.
- Ministério da Educação. (2001). *Programas nacionais de educação física - reajustamento 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mutti, D. (1990). *Futebol de salão, arte e segredos*. São Paulo: Hemus Editora.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridade de Formação Didática em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. Em F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Ed.), *Formação de Professores de Educação Física: Conceções, Investigação, Prática*. (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Pacheco, R. (2012). *Caracterização da Intervenção do Treinador na Reunião de Preparação da Equipa para a Competição no Futebol - Estudo Comparativo de Treinadores da 1ª Liga e da 2ª Divisão-B no Escalão de Seniores Masculinos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto.

- Pascal, B. (2015). *PENSAMENTOS*. Portugal: Licorne.
- Pessoa, F. (2018). *Odes Escolhidas de Ricardo Reis*. Assírio & Alvim.
- Rodrigues, N. (2009). Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. *Forúm Linguística*, 6, 1-22.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é a avaliação? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.
- Sena, D. (2011). As tecnologias da informação e da comunicação no ensino da educação física escolar. *Hipertextus Revista Digital*, 6.
- Sena, D., & Burgos, T. (2010). O computador e telefone celular no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar. *3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação*.
- Sérgio, M. (2000). *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física. (12 de Julho de 2012). *Congresso Debate Educação Física*. Obtido em Março de 2019, de SAPOLIFESTYLE: <https://lifestyle.sapo.pt/familia/noticias-familia/artigos/congresso-debate-disciplina-de-educacao-fisica>
- Teodorescu, L. (2003). *Problemas de Teoria e Metodologia nos Jogos Desportivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Verkhovska, V. (2015). Basics of programming exercises using health and fitness technology in physical education pupils of secondary schools. *Pedagogics, psychology, medical biological problems of physical training and sports*, 1, 17-23.
- Villalba, A., González-Rivera, M. D., & Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles Perceived by Physical Education Teachers to Integrating ICT. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16, 83-92.

Anexos

(Em formato digital – CD)